



Leesvaardigheid in het (s)bo

*Technisch rapport Peil.onderwijs Leesvaardigheid
einde (speciaal) basisonderwijs 2021*

Dr. Nicole Swart, Dr. Joyce Gubbels, Melissa in 't Zandt, Msc
Dr. Renske Kuijpers, Dr. Bas Hemker, Ir. Rianne Hommelberg
Dr. Annemarie van Langen, Prof. dr. Maarten Wolbers
Prof. dr. Eliane Segers & Dr. Mienke Droop

Nijmegen, 8 november 2022



Project: 2019012
Dossiernummer NRO: 40.5.19920.102

© 2022 Expertisecentrum Nederlands

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Expertisecentrum Nederlandste Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | Introductie | 5 |
| 1.1 | Onderzoeksvragen | 5 |
| 1.2 | Koppeling met PIRLS-2021 | 7 |
| 1.3 | COVID-19 | 7 |
| 1.4 | Leeswijzer | 8 |
| 2 | Instrumentontwikkeling: leestoets | 9 |
| 2.1 | Theoretische uitgangspunten | 9 |
| 2.2 | Analyse beschikbaar instrumentarium | 12 |
| 2.3 | Pilot nieuw ontwikkelde opgaven | 14 |
| 2.4 | Definitieve leestoets | 23 |
| 3 | Instrumentontwikkeling: vragenlijsten | 24 |
| 3.1 | Leerlingvragenlijst | 24 |
| 3.2 | Leerkrachtvragenlijst | 26 |
| 3.3 | Schoolvragenlijst | 29 |
| 4 | Hoofdmeting | 31 |
| 4.1 | Steekproeven | 31 |
| 4.2 | Design hoofdmeting | 31 |
| 4.3 | Werving en respons | 33 |
| 4.4 | Afname | 40 |
| 5 | Schaling leesvaardigheid | 43 |
| 5.1 | Inhoud | 43 |
| 5.2 | Afname | 43 |
| 5.3 | Ontbrekende waarden | 44 |
| 5.4 | Toets- en item-analyse | 46 |
| 5.5 | Constructie van de schalen | 48 |
| 5.6 | Koppeling referentieniveaus | 56 |
| 6 | Schaling vragenlijsten | 60 |
| 6.1 | Leerlingvragenlijst | 60 |
| 6.2 | Leerkrachtvragenlijst | 62 |
| 6.3 | Schoolvragenlijst | 65 |
| 7 | Leerlingprestaties | 67 |
| 7.1 | Leesvaardigheid (onderzoeksvraag 1) | 67 |
| 7.2 | Samenhang leesvaardigheid en kenmerken van de taakuitvoering (onderzoeksvraag 2) | 68 |
| 7.3 | Samenhang uitkomsten kenmerken van de taakuitvoering (onderzoeksvraag 3) | 77 |
| 7.4 | Trends in leesvaardigheid (onderzoeksvraag 12) | 77 |
| 8 | Samenhang leesprestaties en leerling-, leerkracht-, school- en onderwijsleerproceskenmerken | 83 |
| 8.1 | Werkwijze | 83 |
| 8.2 | Variabiliteit leerlingprestaties | 85 |
| 8.3 | Samenhang leesprestaties en leerlingkenmerken | 87 |
| 8.4 | Samenhang leesprestaties en leerkrachtkenmerken | 94 |
| 8.5 | Samenhang leesprestaties en schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces | 99 |
| 8.6 | Samenhang leesprestaties en kenmerken: totaalmodel | 114 |
| 9 | Samenvatting en conclusies | 119 |
| 9.1 | Wat kennen en kunnen leerlingen aan het einde van het (s)bo? | 119 |
| 9.2 | Onderwijsleerproces | 120 |

| | |
|---|-----|
| 9.3 Samenhang leerling-, leerkracht-, schoolkenmerken en kenmerken onderwijsleerproces met leesprestaties | 121 |
| Literatuur | 123 |
| Bijlagen | 124 |
| Bijlage 1: Databestanden | 125 |
| Bijlage 2: Schaling vragenlijsten | 139 |
| Bijlage 3: Itemstatistieken schalen | 144 |
| Bijlage 4: Interbeoordelaarsovereenstemming per opgave | 164 |
| Bijlage 5: Nulmodellen | 165 |
| Bijlage 6: Figuren moeilijkheid per item | 166 |
| Bijlage 7: Totaalmodellen voor kenmerken van de taakuitvoering | 175 |

1 Introductie

In het voorjaar van 2021 is, in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie), het peilingsonderzoek leesvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs uitgevoerd. Doel van het onderzoek was (1) het in kaart brengen van de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs (bo) en van schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (sbo), ook in relatie tot eerder peilingsonderzoek en (2) het in kaart brengen van het onderwijsleerproces binnen beide typen onderwijs. Resultaten bieden hiermee de mogelijkheid om uitspraken te doen over het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in groep 8 (bo) en aan het einde van het sbo, over hoe dit leesvaardigheidsniveau zich verhoudt tot het leesvaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het (s)bo in 2010/2011 (trend), over hoe het leesonderwijs er op de (s)bo scholen uitziet en over de samenhang tussen kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het leesonderwijs en de leesprestaties van leerlingen. Daarnaast bieden ze aanknopingspunten voor een dialoog over de inhoud en kwaliteit van het onderwijs binnen het Nederlandse (speciaal) basisonderwijs.

Het peilingsonderzoek Leesvaardigheid is uitgevoerd door een consortium van onderzoekers van het Expertisecentrum Nederlands, Cito, KBA Nijmegen en de Radboud Universiteit. Gezamenlijk hebben deze partijen een leestoets ontwikkeld om de leesvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen, vragenlijsten ontwikkeld om algemene en domeinspecifieke kenmerken van de leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces in kaart te brengen, de afname van het peilingsonderzoek voorbereid en de resultaten geanalyseerd. Daarnaast is nauw samengewerkt met het PIRLS-2021 consortium rondom de werving van de scholen en de afname van het peilingsonderzoek op scholen.

Voor u ligt het technisch rapport over het peilingsonderzoek Leesvaardigheid. Hieronder lichten we kort de onderzoeksvragen die ten grondslag lagen aan dit onderzoek toe. Daarnaast wordt kort uitgelegd hoe het peilingsonderzoek Leesvaardigheid was verbonden met het internationale PIRLS-onderzoek dat in dezelfde periode is afgenomen bij leerlingen in groep 6. Daarnaast staan we in dit hoofdstuk kort stil bij de coronapandemie ten tijde van de afname van het peilingsonderzoek.

1.1 Onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid was: Welke kennis en vaardigheden hebben groep 8 leerlingen uit het regulier basisonderwijs en schoolverlaters uit het speciaal basisonderwijs op het gebied van leesvaardigheid en hoe hangt de leesvaardigheid samen met algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces? Deze probleemstelling is verder uitgewerkt in de volgende onderzoeksvragen, geordend per subonderwerp:

Leerlingprestaties en samenhang met kenmerken van de leerlingen, hun leerkrachten en hun scholen en met factoren in het onderwijsleerproces:

1. Hoeveel procent van de leerlingen einde bo en schoolverlaters sbo beheerst de referentieniveaus (1F en 1S/2F) voor lezen en wat is de vaardigheidsverdeling op de onderliggende schaal?

2. Hoe kan de prestatie van leerlingen einde bo en schoolverlaters sbo op de referentieniveaus worden getypeerd naar teksttypen en onderliggende kenmerken van de taakuitvoering?
3. Hoe groot is de samenhang in uitkomsten op de onderscheiden teksttypen en kenmerken van de taakuitvoering?
4. Hoeveel variabiliteit in de leerlingprestaties is toe te schrijven aan klassen¹ en hoeveel aan leerlingen?
5. Welke verschillen in leerlingprestaties zijn er tussen leerlingen naar algemene leerlingkenmerken?
6. Welke verschillen in leerlingprestaties zijn er tussen leerlingen naar domeinspecifieke leerlingkenmerken?
7. Welke verschillen in leerlingprestaties zijn er naar algemene leerkrachtkenmerken?
8. Welke verschillen in leerlingprestaties zijn er naar domeinspecifieke leerkrachtkenmerken?
9. Hoe kunnen de deelnemende scholen worden getypeerd als het gaat om algemene en domeinspecifieke kenmerken van het onderwijsleerproces op het niveau van de school en de klas?
10. Welke verschillen in prestaties zijn er naar algemene en domeinspecifieke kenmerken van het onderwijsleerproces?
11. In welke mate worden leerlingprestaties en schoolprestaties verklaard door algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en onderwijsleerproces in onderlinge samenhang?

Trends over tijd in leerlingprestaties:

12. Welke verschillen zijn er tussen de leerlingprestaties einde bo en einde sbo anno 2021 en de leerlingprestaties in het peilingsonderzoek leesvaardigheid van 2011/2012, controlerend voor achtergrondkenmerken?

De koppeling van het peilingsonderzoek aan PIRLS-2021 maakt het bovendien mogelijk de resultaten betreffende relevante kenmerken van leerlingen, leerkrachten en het onderwijsleerproces² te vergelijken voor groep 6 en groep 8 van de scholen van het regulier basisonderwijs. Deze vergelijking geeft antwoord op de volgende aanvullende onderzoeksvragen:

13. In hoeverre verschillen leerlingen van groep 6 en groep 8 van het regulier basisonderwijs in algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken?
14. In hoeverre verschillen leerkrachten van groep 6 en groep 8 van het regulier basisonderwijs in algemene en domeinspecifieke leerkrachtkenmerken?
15. In hoeverre verschilt het onderwijsleerproces op het niveau van de klas van groep 6 en groep 8 van het regulier basisonderwijs op algemene en domeinspecifieke kenmerken?

De data verzameld bij de leerlingen in groep 6 komt, mede vanwege de coronapandemie, vertraagd beschikbaar. Ten tijde van schrijven dit rapport is nog niet duidelijk wanneer deze data beschikbaar komt. Met deze reden worden onderzoeksvraag 13, 14 en 15 niet in dit rapport beantwoord, maar volgt daarvoor een aanvullende rapportage in 2023.

1 In de originele onderzoeksaanvraag stond 'scholen' in plaats van 'klassen'. In de analyses is 'klas' meegenomen als clustervariabele en niet school omdat de dataset ook scholen bevatte met maar 1 klas en het schoolniveau hiermee samen zou vallen met het klasniveau.

2 Alleen kenmerken die terugkomen in zowel de PIRLS- als Peil-vragenlijsten kunnen vergeleken worden.

1.2 Koppeling met PIRLS-2021

Het peilingsonderzoek Leesvaardigheid was gekoppeld aan het PIRLS-2021 onderzoek. PIRLS staat voor *Progress in International Literacy Study* en betreft een internationaal vergelijkend trendonderzoek naar begrijpend leesvaardigheid in groep 6. PIRLS wordt geïnitieerd door de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Het Nederlandse aandeel in PIRLS wordt al sinds de start van het onderzoeksprogramma uitgevoerd door een consortium van onderzoekers van het Expertisecentrum Nederlands (EN) en de Radboud Universiteit (RU). Beide partijen waren ook betrokken bij het peilingsonderzoek Leesvaardigheid.

De koppeling van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid en PIRLS betrof de steekproef van het regulier basisonderwijs, de scholenwerving in het bo en de dataverzameling in zowel bo als sbo. In het bo werd de PIRLS-steekproef als uitgangspunt gehanteerd voor het peilingsonderzoek Leesvaardigheid. Als gevolg van deze koppeling werden de basisscholen uit de PIRLS-steekproef benaderd om met groep 6 deel te nemen aan PIRLS en met groep 8 aan het peilingsonderzoek Leesvaardigheid. Het contact over beide onderzoeken, die in de communicatie naar scholen samen 'het Begrijpend Leesonderzoek' werden genoemd, werd verzorgd door onderzoeksassistenten van het PIRLS-onderzoek. Scholen in het sbo werden door onderzoeksassistenten van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid benaderd. Het PIRLS-consortium was verantwoordelijk voor het instrumentarium voor groep 6, het consortium van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid voor het instrumentarium voor groep 8 in het bo en schoolverlaters in het sbo. De dataverzameling werd zowel in bo als sbo echter uitgevoerd door toetsleiders van het PIRLS-onderzoek. De procedures van de dataverzameling waren namelijk vergelijkbaar, omdat ze waar mogelijk op elkaar afgestemd waren. Omdat het instrumentarium wel verschilde, werd de dataverwerking en data-analyse weer door beide consortia apart gedaan.

1.3 COVID-19

De dataverzameling van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid vond plaats in het voorjaar van 2021. Op dat moment hadden scholen net de tweede scholensluiting ten gevolge van de maatregelen tegen de verspreiding van het coronavirus achter de rug. Deze maatregelen hadden een aantal gevolgen voor de praktische uitvoering van het onderzoek. Om scholen goed voor te kunnen bereiden op het onderzoek, stond de scholenwerving oorspronkelijk gepland voor het voorjaar van 2020. In overleg met de begeleidingscommissie is echter besloten pas na de zomervakantie van 2020 te starten met de scholenwerving, omdat scholen voor de zomervakantie nog (te) druk waren met de herstart na de eerste scholensluiting ten gevolge van de coronapandemie. In het najaar van 2021 werden scholen geworven voor deelname aan het onderzoek, maar na een tweede scholensluiting (vanaf december 2020) besloot een aantal scholen toch af te zien van deelname. Ook had deze scholensluiting invloed op de planning. Ongeveer een vijfde deel van de scholen wilde de afname liever in juni dan in april laten plaatsvinden. Sommige scholen moesten vanwege quarantaines van klassen of leerkrachten op het laatste moment nog afzeggen of de afname verplaatsen.

De coronamaatregelen zorgden ook voor praktische uitdagingen bij de dataverzameling. Zo moest het ophalen en terugbrengen van materialen door toetsleiders in verband met de afstandsregel strak gecoördineerd worden en was het slechts beperkt mogelijk voor toetsleiders om samen te reizen naar scholen. Omdat veel scholen regels hadden voor het aantal volwassenen in één ruimte kon de leerkracht niet altijd aanwezig zijn bij de afname. Soms golden er ook beperkingen voor leerlingen, bijvoorbeeld dat leerlingen uit verschillende groepen (of subgroepjes binnen een klas)

niet bij elkaar in de buurt mochten komen. Deze situaties hebben er op sommige scholen waar leerlingen uit groep 6, 7 en 8 bij elkaar in de klas zaten toe geleid dat de toetsleider de instructies voor het PIRLS-onderzoek (groep 6) en het peilingsonderzoek Leesvaardigheid (groep 8) moest afwisselen en dat leerlingen na elkaar aan het werk werden gezet. Daarnaast mochten leerlingen uit verschillende combinatieklassen/ kleine klassen niet in één lokaal worden gezet, waardoor er extra toetsleiders nodig waren om de afname te coördineren.

Ter bescherming van iedereen die meewerkte aan het onderzoek werden mondkapjes, gezichtsschermen en handgel beschikbaar gesteld en kregen toetsleiders de mogelijkheid om zichzelf preventief te testen met een zelftest om zo eventuele besmettingen (eerder) op te sporen. Deze maatregelen, gecombineerd met de professionaliteit van de toetsleiders, hebben ervoor gezorgd dat er geen besmettingen zijn geweest onder de toetsleiders. Wel is het een enkele keer voorgekomen dat toetsleiders na een schoolbezoek in quarantaine moesten vanwege een coronabesmetting in de klas.

De vooraf opgestelde wervings- en afnameprocedures zijn niet veranderd, maar het onderzoek vond wel plaats in een bijzondere periode. Bij de interpretatie van de resultaten moet de uitzonderlijke situatie waarin de resultaten verzameld zijn dan ook in ogenschouw worden genomen.

1.4 Leeswijzer

In de volgende hoofdstukken wordt ingegaan op de ontwikkeling van het instrumentarium (hoofdstuk 2: leestoets en hoofdstuk 3: vragenlijsten). Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 besproken hoe de procedures er tijdens de hoofdmeting uit hebben gezien. Hierbij wordt allereerst kort toegelicht hoe de steekproeven zijn opgesteld, waarna vervolgens het design voor de hoofdmeting, de werving en respons (inclusief representativiteitsanalyse) en de afnameprocedure worden besproken. In respectievelijk hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 worden de schaling van de leestoets en de vragenlijsten toegelicht. In hoofdstuk 7 worden de prestaties op de leestoets toegelicht. Hierbij wordt antwoord gegeven op onderzoeksvragen 1, 2, 3, 4 en 12. In hoofdstuk 8 wordt vervolgens gekeken naar de samenhang tussen de leesprestaties van de leerlingen en de algemene en domeinspecifieke leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken en de kenmerken van het onderwijsleerproces. Hiermee wordt antwoord gegeven op onderzoeksvragen 5, 6, 7, 8, 9, 10 en 11. Het rapport wordt afgesloten met een samenvatting en een aantal conclusies.

2 Instrumentontwikkeling: leestoets

Om antwoord te geven op onderzoeksvraag 1 t/m 12 van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid is een begrijpend leestoets ontwikkeld en afgenomen bij de leerlingen uit groep 8 van het bo en de schoolverlaters uit het sbo. Bij de ontwikkeling van de leestoets is uitgegaan van de kerndoelen voor het primair onderwijs, het referentiekader en de gestelde eisen in de Call for proposals. Deze eisen zijn gebaseerd op de domeinbeschrijving Leesvaardigheid in het basisonderwijs, die SLO heeft opgesteld in het kader van dit peilingsonderzoek (Pulles & Prenger, 2019).

Dit hoofdstuk betreft de ontwikkeling van de begrijpend leestoets. Na een beknopte beschrijving van de theoretische uitgangspunten wordt de beoogde verdeling van de verschillende kenmerken van de taakuitvoering (Begrijpend, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten) over de twee soorten teksten (zakelijk en fictie) in de toets beschreven. Vervolgens worden de resultaten beschreven van een analyse van het beschikbare instrumentarium bij de start van het onderzoek.

Na de korte introductie wordt de ontwikkeling van de nog ontbrekende opgaven van het instrumentarium beschreven. Zowel de criteria voor de selectie van teksten komen aan bod als de wijze waarop nieuwe opgaven zijn ontwikkeld bij reeds bestaande teksten teneinde de vaardigheid Evalueren te kunnen meten. Ook de resultaten van een beperkte pilot van de nieuw ontwikkelde onderdelen worden besproken. Tijdens deze pilot zijn de nieuw ontwikkelde onderdelen voorgelegd aan een beperkt aantal leerlingen in het bo en sbo. Tenslotte wordt in dit hoofdstuk de definitieve leestoets beschreven.

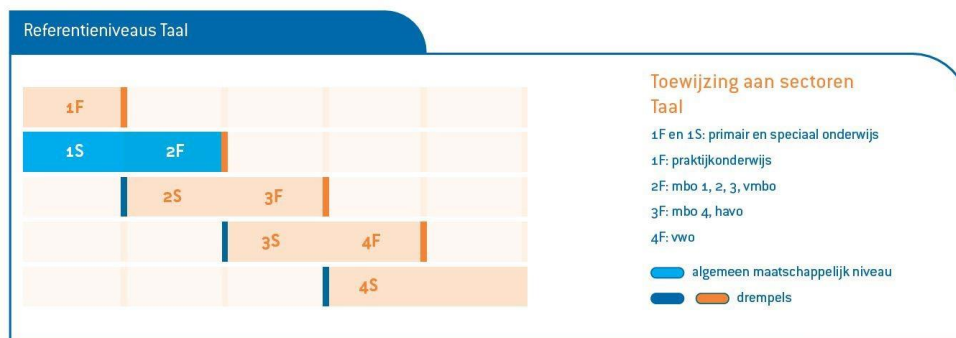
2.1 Theoretische uitgangspunten

Gezien het belang van goed ontwikkelde leesvaardigheden, is een belangrijke vraag: wat moeten leerlingen op welk moment in de schoolloopbaan kennen en kunnen? Om daar een antwoord op te geven zijn wettelijke kaders (kerndoelen en referentieniveaus) opgesteld, die richting moeten geven aan het Nederlandse (lees)onderwijs.

De kerndoelen voor het primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006) omschrijven welk aanbod leerlingen binnen het primair onderwijs minimaal aangeboden moet worden. Binnen de kerndoelen die betrekking hebben op begrijpend lezen, gaat het grofweg om het leren achterhalen van informatie (kerndoel 4), het leren ordenen van informatie en meningen (kerndoel 6), het leren vergelijken en beoordelen van informatie en meningen (kerndoel 7), het krijgen van plezier in lezen (kerndoel 9), het leren herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen van strategieën (kerndoel 10) en het verwerven van een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van ontbrekende woorden (kerndoel 12).

Hoewel kerndoelen dus iets zeggen over het onderwijsaanbod, geven ze geen informatie over het niveau dat leerlingen zich aan het einde van de basisschool eigen gemaakt moeten hebben. Met onder andere als doel dit hiaat (deels) te dichten, de leesvaardigheden van leerlingen te verbeteren en de overgang tussen verschillende onderwijssectoren (primair, voortgezet, hoger onderwijs) te vergemakkelijken (Staatsblad 2010 246, p. 48), is in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een doorlopende leerlijn voor taal en rekenen ontwikkeld (het referentiekader; Expertgroep Taal en Rekenen, 2008, 2009).

De referentieniveaus, die een onderdeel vormen van deze doorlopende leerlijn, beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van taal (waaronder lezen) en rekenen aan het einde van het basisonderwijs (1F), eind vmbo (2F), eind mbo-4 en havo (3F) en eind vwo (4F). Wanneer het fundamentele niveau (F-niveau) bereikt is, streeft de leerkracht naar het bereiken van het volgende niveau, wat als streefniveau (S-niveau) is geformuleerd (zie Figuur 1).



Figuur 1: Overzicht referentieniveaus

Het Peilingsonderzoek Leesvaardigheid is afgenomen bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs en peilde daarom de kennis en vaardigheden op niveau 1F en 2F. Niveau 2F wordt gezien als het algemeen maatschappelijk niveau dat minimaal nodig is om goed te kunnen participeren in de maatschappij. De inschatting was dat, op het moment van het formuleren van de referentieniveaus, 1F haalbaar was voor 75% van de leerlingen en 2F voor 50% van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs. Bij de invoering van de referentieniveaus is de ambitie gesteld dat minimaal 85% van de leerlingen het 1F niveau beheerst en minimaal 65% het 2F niveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008b)).

In het referentiekader wordt onderscheid gemaakt tussen vaardigheden die leerlingen moeten beheersen bij het lezen van zakelijke teksten en bij het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten. In het referentiekader wordt niet ingegaan op de functies van lezen (zoals bij de kerndoelen wel het geval is), maar staan de leestaken centraal. Deze leestaken worden verbonden aan tekstsoorten en kenmerken van de taakuitvoering als criteria voor wat leerlingen op de verschillende niveaus moeten kennen en kunnen.

Voor het kunnen meten van de leesvaardigheid is een leestoets ontwikkeld waarin zowel zakelijke en fictionele, narratieve en literaire teksten als de verschillende kenmerken van de taakuitvoering centraal stonden. Voor zakelijke teksten werden informatieve, instructieve en betogende teksten gebruikt. Voor wat betreft de taakuitvoering toetste het instrumentarium voor beide type teksten de drie volgende kenmerken:

- Begrijpen, dat wil zeggen dat een leerling belangrijke informatie in een zakelijke tekst herkent, en op referentieniveau 2F ook de hoofdgedachte ziet en hoofd- en bijzaken onderscheidt. In een fictieve tekst herkent een leerling basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats.
- Interpreteren, dat wil zeggen dat een leerling in een zakelijke tekst informatie en meningen onderscheidt en de bedoeling van de schrijver kan verwoorden. In een fictieve tekst kan een leerling spannende, humoristische of dramatische passages aanwijzen of personages typeren.
- Evalueren, dat wil zeggen dat een leerling een oordeel over een tekst kan verwoorden en bij een fictieve tekst emotieve of realistische argumenten geeft voor dit oordeel.

Daarnaast werd voor de zakelijke teksten ook het kenmerk Samenvatten getoetst, waarbij vragen zijn opgenomen voor het schematiseren van informatie en voor het formuleren van een samenvatting. De toets bevatte zowel open als meerkeuzevragen.

Hoewel Techniek en woordenschat, als vijfde kenmerk van de taakuitvoering, niet als kenmerk is getoetst, zijn in het instrumentarium binnen het kenmerk Begrijpen enkele gesloten en open vragen naar woordbetekenissen opgenomen. Ter indicatie van het technisch leesniveau van leerlingen is het AVI-niveau van de leerlingen opgevraagd. Het zesde en laatste kenmerk, Opzoeken, hoefde in deze peiling niet meegenomen te worden (Pulles & Prenger, 2019).

2.1.1 Meten van de kenmerken van de taakuitvoering

Op basis van de onderzoeksvragen en de domeinbeschrijving (Pulles & Prenger, 2019) is nagegaan wat een ideale verdeling van 40 opgaven in een leestoets over de verschillende kenmerken van de taakuitvoering zou kunnen zijn. Het streven in de leestoets is dat 60% van de opgaven zakelijke teksten betreffen en 40% fictieve teksten. Daarbij is ernaar gestreefd om de opgaven als volgt over de vier kenmerken van de taakuitvoering te verdelen: 30% Begrijpen, 40% Interpreteren, 15% Evalueren en 15% Samenvatten. Deze verdeling is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1: Ideale en gerealiseerde verdeling opgaven over kenmerken van de taakuitvoering

| | Zakelijk | Fictie | Totaal in boekje | Totaal in onderzoek | Beoogd% | Gerealiseerd |
|----------------------|-----------------|-----------------|------------------|---------------------|-------------|--------------|
| Begrijpen | 4 tot 8 | 3 tot 5 | 12 | 48 | 30% | 29% |
| Interpreteren | 6 tot 10 | 6 tot 10 | 16 | 68 | 40% | 41% |
| Evalueren | 2 tot 4 | 2 tot 4 | 6 | 26 | 15% | 16% |
| Samenvatten | 8 | | 6 | 23 | 15% | 14% |
| Totaal beoogd | 24 (60%) | 16 (40%) | 40 | 165 | 100% | 100% |
| In onderzoek | 104 | 61 | 165 | | | |
| Gerealiseerd | 63% | 37% | | | | |

Deze verdeling zorgt ervoor dat een leerling bij elk kenmerk van de taakuitvoering minstens vier opgaven maakt. Hierdoor is het mogelijk om op stelselniveau een uitspraak te doen over de beheersing van de verschillende kenmerken van de taakuitvoering door de leerlingen.

Tabel 1 geeft tevens het totaal aantal opgaven en de verhoudingen weer, die gerealiseerd zijn in het instrumentarium dat gebruikt is tijdens het peilingsonderzoek. Leerlingen kregen naar verhouding een iets groter aantal opgaven over zakelijke teksten voorgelegd, en naar verhouding iets minder opgaven over samenvatten dan oorspronkelijk beoogd. Deze kleine verschillen worden veroorzaakt doordat het niet mogelijk is om bij alle leesteksten in de taken in de leestoets evenveel geschikte opgaven te selecteren over alle vier kenmerken van de taakuitvoering.

2.1.2 IJking met de Referentieniveaus 1F en 1S/2F

Om de ijking met de Referentieniveaus 1F en 2F te kunnen realiseren, bevat de ontwikkelde begrijpend leestoets geschikte opgaven afkomstig uit de zogenaamde Referentiesets Taal. De Referentiesets Taal zijn door Cito samengesteld zodat ze tezamen het referentieniveau meten³. Er zijn opgaven beschikbaar uit de openbare set⁴, maar ook uit een set van opgaven die tegelijk met de opgaven uit de openbare set zijn ontwikkeld, te weten de niet-openbare referentieset en referentieset markt). Deze sets zijn door Cito BV beschikbaar gesteld voor dit peilingsonderzoek. De opgaven in de Referentiesets Taal zijn beperkt tot de kenmerken begrijpen en interpreteren en enkele opgaven samenvatten. Deze opgaven dekken dus niet alle kenmerken die meegenomen zijn in het peilingsonderzoek Leesvaardigheid.

Elke toets bevat een aantal opgaven afkomstig uit de Referentiesets Taal (vanaf nu referentiesets). Bij deze referentiesets zijn ook prestatienormen ontwikkeld: hoeveel van de opgaven behorend bij niveau 1F dient een leerling goed te beantwoorden om aan te tonen dat hij/zij het niveau 1F beheerst. Doordat de begrijpend leestoets uit zoveel mogelijk geschikte opgaven uit de referentiesets bestaat, kan de toets 1F en 2F meten.

2.2 Analyse beschikbaar instrumentarium

Ter voorbereiding op de samenstelling van de leestoets zijn pre-analyses uitgevoerd naar de te verwachten bruikbaarheid van de beschikbare opgaven voor het meten van leesvaardigheid op het niveau 1F en 2F. Er zijn diverse bronnen voor beschikbare opgaven geanalyseerd: de anker-items uit de eerdere Cito Peiling (PPON Leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2011-2012), beschikbare opgaven uit het Leerlingvolgsysteem dat door Cito wordt ontwikkeld en de referentiesets die door Cito BV beschikbaar is gesteld.

Omdat de opgaven in de openbare referentieset bij sommige leerlingen bekend kunnen zijn, zijn deze opgaven niet bij de pre-analyse betrokken en ook niet gebruikt in het uiteindelijke toetsinstrumentarium. Dit geldt ook voor de opgaven uit het Cito Leerlingvolgsysteem (LVS 3.0) die in de volgtoetsen zijn gepubliceerd. De pre-analyse betreft alleen opgaven uit het Cito Leerlingvolgsysteem die niet in de volgtoetsen zijn gepubliceerd. De niet-openbare referentieset en is ook niet gebruikt voor de pre-analyse, maar is uiteindelijk wel opgenomen in het toetsinstrumentarium. Resultaten van deze pre-analyse en de aantallen van beschikbare opgaven zijn weergegeven in Tabel 2.

3 http://www.toetsspecials.nl/html/referentiesets_openbaar/default.shtm

4 http://www.toetsspecials.nl/html/referentiesets_openbaar/over_referentiesets.shtm en http://www.toetsspecials.nl/html/referentiesets_openbaar/default.shtm geraadpleegd 2 juni 2019

Tabel 2: Aantallen beschikbare opgaven (meerkeuze en open vragen)

| Aantal opgaven in bronnen | Fictie | | Zakelijk | | Totaal |
|--|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Meerkeuze | Open | Meerkeuze | Open | |
| Anker basisonderwijs | 7 | 4 | 18 | 18 | 47 |
| Anker basisonderwijs & speciaal basisonderwijs | 3 | 4 | 3 | 2 | 12 |
| Anker speciaal basisonderwijs | 3 | 4 | 8 | 6 | 21 |
| LVS 3.0 | 21 | 0 | 42 | | 63 |
| Referentieset markt | 38 | 0 | 54 | | 92 |
| Totaal | 72 | 12 | 125 | 26 | 235 |

Voor de referentieset markt is aanvullend bekeken hoeveel opgaven er, uitgesplitst naar niveau, voorkomen. Resultaten van deze analyse zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3: Aantallen beschikbare opgaven in de Referentieset markt

| Referentieniveau | Fictie | Zakelijk | Totaal |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Referentieniveau 1F | 18 | 31 | 49 |
| Referentieniveau 2F | 18 | 25 | 43 |
| Totaal | 36 | 56 | 92 |

Vervolgens is nader geanalyseerd hoeveel beschikbare opgaven er zijn in de verschillende bronnen per kenmerk van de taakuitvoering en teksttype. De indeling van de beschikbare opgaven uit de diverse bronnen is weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4: Aantallen opgaven per taak, zoals geanalyseerd in verschillende bronnen

| Taak per tekst | Anker bo | Anker bo & sbo | Anker sbo | LVS 3.0 | Refset markt | Eind-totaal |
|---------------------------|-----------|----------------|-----------|-----------|--------------|-------------|
| Fictie | 11 | 7 | 7 | 21 | 36 | 82 |
| Begrijpen | 3 | 2 | 3 | 16 | 27 | 51 |
| Interpreteren | 6 | 4 | 3 | 5 | 9 | 27 |
| Reflecteren (= evalueren) | 2 | 1 | 1 | | | 4 |
| Zakelijk | 36 | 5 | 14 | 42 | 56 | 153 |
| Begrijpen | 10 | 2 | 4 | 7 | 6 | 29 |
| Interpreteren | 7 | 2 | 8 | 15 | 46 | 78 |
| Reflecteren (= evalueren) | 4 | 1 | 2 | | | 7 |
| Samenvatten | 15 | | | 20 | 4 | 39 |
| Eindtotaal | 47 | 12 | 21 | 63 | 92 | 235 |

De pre-analyses leveren het volgende beeld op. Uit de ankers voor basisonderwijs en/of speciaal basisonderwijs kunnen maximaal 80 opgaven geselecteerd worden voor vergelijkend onderzoek met eerdere peilingen. Deze 80 opgaven beslaan de vier te meten kenmerken van de taakuitvoering Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en (alleen bij zakelijke teksten) Samenvatten.

De referentieset markt bevat 88 potentieel geschikte opgaven die behoren bij de kenmerken van de taakuitvoering Begrijpen of Interpreteren en vier opgaven die Samenvatten meten. In de

referentieset markt zitten geen opgaven die Evalueren meten. In het Cito Leerlingvolgsysteem (LVS) 3.0 zitten in totaal 63 geschikte opgaven. Deze opgaven meten aspecten van de kenmerken van de taakuitvoering Begrijpen en Interpretieren, en Samenvatten van zakelijke teksten.

Het merendeel van de in totaal 235 opgaven zijn meerkeuze-opgaven. Er zijn slechts 38 open opgaven beschikbaar, waarvan 28 opgaven zijn gebruikt in het toetsinstrumentarium. Deze 28 open opgaven bestaan uit tien opgaven over het kenmerk Begrijpen, acht opgaven over het kenmerk Interpretieren, zes opgaven over het kenmerk Evalueren en vier opgaven over Samenvatten.

Het aantal open opgaven is te klein om de peiling goed te kunnen uitvoeren. Een aanvulling met 30 tot 40 nieuwe open opgaven is gewenst. De volgende paragraaf in dit hoofdstuk beschrijft allereerste de ontwikkeling en vervolgens de beproeving van de nieuw ontwikkelde opgaven in een pilot-onderzoek.

2.3 Pilot nieuw ontwikkelde opgaven

Om een valide toets voor leesvaardigheid te ontwikkelen is voor ieder aspect van leesvaardigheid een opgavenverzameling samengesteld uit reeds beschikbare opgaven uit de niet-openbare referentiesets voor niveau 1F en niveau 1S/2F en uit daarvoor geschikte opgaven uit het Cito Leerlingvolgsysteem 3.0 die niet zijn gepubliceerd. Ook opgaven die al in eerder peilingsonderzoek zijn gebruikt zijn in de opgavenverzameling opgenomen. Daardoor kunnen de peilingsresultaten met die van eerdere peilingsonderzoeken uit 2011 en 2012 (Kuhlemeier e.a., 2014) worden vergeleken teneinde onderzoeksvraag 12 te kunnen beantwoorden. Tenslotte zijn voor het specifiek meten van de taak Evalueren nieuwe open opgaven ontwikkeld en aan een pre-test onderworpen.

2.3.1 Constructie opgaven

Voor de begrijpend leestoets zijn enerzijds informatieve teksten, instructies en betogende teksten en anderzijds fictionele, narratieve of literaire teksten geselecteerd. Conform de gestelde eisen zijn meer zakelijke teksten dan fictionele teksten in de toets opgenomen. Bij de selectie moesten deze teksten voldoen aan de volgende vier vereisten:

1. De teksten moesten aansluiten bij de leespraktijken op school en thuis. Het betrof dus authentieke teksten.
2. De teksten moesten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen einde (speciaal) basisonderwijs en rekening houden met de verschillende achtergronden van leerlingen binnen onze pluriforme samenleving.
3. De teksten moesten verschillen in lengte: er zijn zowel korte als langere teksten geselecteerd.
4. In de teksten moesten verschillende tekststructuren zijn gebruikt, bijvoorbeeld chronologisch en oorzaak-gevolg.

Uiteindelijk bevat de leestoets de verdeling over verschillende tekstsoorten en tekstlengtes, zoals beschreven in Tabel 5.

Tabel 5: Aantallen verschillende teksten in toets Leesvaardigheid, verdeeld over tekstsoorten, met tekstlengte (aangegeven in gemiddeld aantal tekstregels met standaarddeviatie, minimum en maximum).

| | Aantal | Gem | sd | Minimum | Maximum |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|----------|-----------|
| Zakelijk | | | | | |
| Advertentie | 1 | 24,0 | | 24 | 24 |
| Betogend | 2 | 34,0 | 8,5 | 28 | 40 |
| Informatief | 17 | 29,4 | 13,4 | 14 | 63 |
| Instructief | 6 | 26,2 | 13,4 | 9 | 43 |
| Totaal | 26 | 28,8 | 12,6 | 9 | 63 |
| Fictie | | | | | |
| Fabel | 1 | 32,0 | | 32 | 32 |
| Literair | 2 | 36,5 | 23,3 | 20 | 53 |
| Mop | 1 | 33,0 | | 33 | 33 |
| Narratief | 6 | 29,5 | 23,9 | 8 | 73 |
| Parabelachtig | 1 | 41,0 | | 41 | 41 |
| Poëzie | 3 | 20,3 | 7,6 | 15 | 29 |
| | 14 | 29,8 | 17,6 | 8 | 73 |

Uit Tabel 5 blijkt dat de variatie in tekstsoorten bij de fictieve teksten groter is dan bij de zakelijke teksten. De gemiddelde lengte van de beide tekstsoorten is vrijwel gelijk.

De begrijpend leestoets die leerlingen voorgelegd krijgen bestaat uit 30, 35 of 40 opgaven bij de verschillende typen leesteksten. Het merendeel van deze opgaven zijn meerkeuzevragen. Een deel van de opgaven betreft open vragen. De open vragen zijn vooral (maar niet alleen) van toepassing bij het meten van Samenvatten, waarbij een leerling wordt gevraagd een korte samenvatting te formuleren of een schema van de tekst in te vullen en bij Evalueren, waarbij de leerling om een mening gevraagd wordt. Een voorbeeld van een open vraag voor Samenvatten is weergegeven in Figuur 2.

Papier

Heel lang geleden bestond er geen papier. Mensen schreven op botten, schelpen of klei. Ze schreven ook op muren van gebouwen. Maar schrijven is eigenlijk niet het goede woord. Ze hakten letters in een harde ondergrond.

Het eerste papier ontstond ongeveer vijfduizend jaar geleden. In Egypte groeide papyrus langs de rivier de Nijl. De stengel van deze rietsoort werd in repen gesneden. Van die repen werd een matje gevlochten dat werd platgeslagen. Daardoor ontstond een plat vel papyrus. Als je het vel in de zon liet drogen, kon je erop schrijven. Ons woord papier komt van papyrus.

Later ontdekte men dat je van lompen papier kon maken. Lompen zijn oude kleren. De vezels werden met water tot pulp gemalen. Maar toen in 1445 de boekdrukkunst was uitgevonden, was er veel meer papier nodig. Veel meer dan van lompen kon worden gemaakt. Dus werd er verder gezocht. Papiermakers ontdekten dat je ook van hout papier kunt maken. Ze maalden het heel fijn, vermengden het met water en maakten er platte vellen van.

Tegenwoordig wordt papier nog steeds van hout gemaakt. Alleen gebeurt dat nu met machines. Het grootste gedeelte van het papier (ongeveer 70%) wordt tegenwoordig echter van afvalpapier gemaakt.

Bron: www.docukit.nl

Yassir moet de informatie uit de bovenstaande tekst leren voor een proefwerk. Hij heeft een deel van de informatie al in een schema gezet. Vul het schema verder in.

| Waar werd/wordt papier van gemaakt? | |
|--|---|
| _____: | nu: |
| <ul style="list-style-type: none">• papyrus• lompen• _____ | <ul style="list-style-type: none">• _____• _____ |

Figuur 2: Voorbeeld van een open vraag voor de taak Samenvatten (schema invullen)

Bij de ontwikkeling van de open vragen over Evalueren zijn ook beoordelingsmodellen ontwikkeld. De ontwikkeling van de open vragen wordt in de volgende paragraaf verder uitgewerkt.

2.3.2 Beoordelingsmodellen open vragen

De open vragen over Evalueren zijn ontwikkeld bij bestaande teksten die in de peiling gebruikt gaan worden. In het algemeen zijn bij de constructie en het bij de opgave behorende correctievoorschrift van de open opgaven over Evalueren de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- Voor teksten op niveau 1F geldt dat een leerling laat zien dat hij een oordeel over een tekst(deel) kan verwoorden.
- Voor teksten op niveau 2F geldt dat een leerling laat zien dat hij relaties tussen en binnen teksten kan evalueren en beoordelen.

Voor niveau 1F kan een leerling volstaan met het geven van zijn mening, zonder verdere onderbouwing of toelichting. Het evalueren en beoordelen van relaties tussen en binnen teksten dat voor 2F geldt, suggereert dat een leerling tekstrelaties gebruikt bij het verwoorden van zijn mening. Voor de evaluatievragen op niveau 2F geldt daarom de volgende beschrijving: De kern van een goed antwoord bevat een mening en een onderbouwing die is gerelateerd aan de inhoud van de tekst.

Deze omschrijving geldt voor alle opgaven op 2F. Om de leerling op weg te helpen en te voorkomen dat schrijfvaardigheid de meting onnodig belemmert, is het antwoord waar mogelijk voorgestructureerd. Spel- en grammaticafouten tellen niet mee bij de beoordeling, voor zover een gegeven antwoord begrijpelijk is.

Hieronder staan twee voorbeelden van open opgaven over Evalueren bij een tekst over Aletta Jacobs, met een uitwerking van voorbeelden van antwoorden op niveau 2F.



Aletta Jacobs

1 Aletta Jacobs (1854-1929) was pas 6 jaar toen ze het al zeker wist: ze wilde arts worden. Net
2 als haar vader en haar oudste broer. Er was echter één bijna onoverkomelijke hindernis: ze
3 was een meisje. Een meisje dat ging studeren, en dan nog wel voor huisarts, dat was in die tijd
4 ondenkbaar. Meisjes moesten zich ontwikkelen tot een goede echtgenote en moeder. Toch
5 zette Aletta door en schreef een brief aan minister Thorbecke. Hij gaf haar als eerste vrouw
6 toestemming om op de universiteit voor arts te gaan studeren. In 1878 werd zij de eerste
7 vrouwelijke arts in Nederland.

8 Als huisarts in Amsterdam kwam Aletta in aanraking met de erbarmelijke leefomstandigheden
9 in de arbeidersgezinnen. Door het zware werk, maar ook door de vele kinderen die ze kregen,
10 hadden veel vrouwen een slechte gezondheid. Aletta Jacobs besloot om vrouwen voor te
11 lichten over middelen om zwangerschappen te voorkomen. Ook trok zij ten strijde tegen de
12 slechte arbeidsomstandigheden in winkels. In haar artspraktijk had zij namelijk gemerkt dat
13 winkelmeisjes veel lichamelijke klachten hadden omdat zij de hele werkdag moesten blijven
14 staan. Dankzij Aletta Jacobs kwam er in 1902 een wet tot stand die winkels verplichtte om
15 'zitgelegenheid' voor hun personeel in te richten.

16 Aletta stortte zich ook onvermoeibaar in de strijd voor het algemeen vrouwenkiesrecht. In 1904
17 stopte zij met haar huisartspraktijk en werd voorzitter van de Nederlandse Vereniging voor
18 Vrouwenkiesrecht. Aletta en haar medestanders organiseerden tentoonstellingen, gaven
19 kranten en pamfletten uit, demonstreerden en boden petitie aan. Het duurde uiteindelijk tot
20 1919 voor het vrouwenkiesrecht werd ingevoerd. In 1922 gingen de Nederlandse vrouwen voor
21 het eerst naar de stembus.

Aletta Jacobs zorgde ervoor dat de omstandigheden waarin arbeiders leefden en werkten beter werd.

Wat vind je daarvan? Leg uit waarom je dat vindt.

Ik vind het _____ dat Aletta Jacobs zorgde dat de omstandigheden van de arbeiders verbeterde, omdat

Voorbeelden van antwoord leerlingen op niveau 2F:

- Ik vind het *heel lief* dat Aletta Jacobs zorgde dat de omstandigheden van arbeiders verbeterde, omdat *de vrouwen (in Amsterdam) het heel zwaar hadden met hun werk en door hun grote gezinnen.*
- Ik vind het *eigenlijk raar/schandalig* dat Aletta Jacobs zorgde dat de omstandigheden van arbeiders verbeterde, omdat *het eigenlijk niet haar taak/verantwoordelijkheid (maar die van de regering) is om dat te doen.*

Aletta Jacobs heeft veel betekend voor de gelijke behandeling van vrouwen in Nederland. Daarom heeft ze onder andere een standbeeld gekregen.

Vind je dat ze dat verdiend heeft? Leg aan de hand van de tekst uit waarom je dat vindt.

Ik vind dat Aletta Jacobs **wel** een standbeeld heeft verdiend, omdat

Ik vind dat Aletta Jacobs **geen** standbeeld heeft verdiend, omdat

Voorbeelden van antwoord leerlingen op niveau 2F:

- Ik vind dat Aletta **wel** een standbeeld heeft verdiend, omdat ze *zoveel goede dingen voor de mensen/vrouwen heeft gedaan.*
- Ik vind dat Aletta **wel** een standbeeld heeft verdiend, omdat ze *zorgde dat vrouwen veel belangrijker werden/mee gingen tellen in de maatschappij.*
- Ik vind dat Aletta **geen** standbeeld heeft verdiend, omdat ze *in opstand kwam.*

Voor de beoordeling van de evaluatievragen is een nieuw beoordelingsmodel ontwikkeld. Bij het beoordelen wordt niet alleen naar de aard van de antwoorden gekeken, maar ook naar de mate waarin de leerling in zijn antwoord concreet de tekst gebruikt om het antwoord te ondersteunen. Een leerling kan drie punten scoren als een argument passend is en er gebruikt wordt gemaakt van relevante informatie in de tekst. Het beoordelingsmodel ziet er als volgt uit:

| Aantal punten | Omschrijving | Wanneer: |
|---------------|--|---|
| 0 punten | Geen sprake van evaluatie | <ul style="list-style-type: none"> • Geen antwoord • Geen argumenten |
| 1 punt | Nauwelijks sprake van evaluatie | <ul style="list-style-type: none"> • Argument is geen argument, maar herhaling van (een deel van) de vraag • Argument is onduidelijk/past niet bij de vraag/is niet te begrijpen • Argument laat blijken dat de tekst/opgave niet goed begrepen is |
| 2 punten | Sprake van evaluatie | <ul style="list-style-type: none"> • Argument is passend, én • Argument bevat relevante informatie op basis van specifieke informatie buiten de tekst |
| 3 punten | Sprake van evaluatie op basis van de tekstinhoud | <ul style="list-style-type: none"> • Argument is passend, én • Argument bevat relevante informatie op basis van een inhoudselement uit de tekst |

2.3.3 Werving scholen

De originele planning van het uitvoeren van de pilot was voorjaar 2020, echter door de sluiting van de scholen vanwege corona bleek dit niet mogelijk. Na opening van de scholen in mei 2020 zijn zeven scholen in het bo bereid gevonden om nog in schooljaar 2019-2020 in de maanden juni en juli de pilot af te nemen. De vier scholen in het sbo hebben in september en oktober 2020 meegewerkt aan de pilot. Deze scheiding tussen bo en sbo was geen opzet, maar bleek onverwacht zo uit te pakken.

2.3.4 Afname pilot

De pilot bestond uit teksten met de nieuw geconstrueerde opgaven, maar ook uit opgaven van dezelfde tekst die andere kenmerken van de taakuitvoering meten, om afwisseling in het instrument te waarborgen. Voor het pilotonderzoek zijn de teksten met de nieuw geconstrueerde evaluatievragen en enkele bestaande opgaven in vier gelijkwaardige blokken geplaatst. Deze blokken zijn verspreid over de toetsversies volgens onderstaand design in Tabel 6.

Tabel 6: Design Toetsboekjes in Pilot Peil.Leesvaardigheid

| | Doelgroep | Gewenste N | Blok A | Blok B | Blok C | Blok D |
|----------|-----------|------------|--------|--------|--------|--------|
| Boekje 1 | bo | 50 | X | X | | |
| Boekje 2 | bo | 50 | X | | X | |
| Boekje 3 | bo | 50 | | X | | X |
| Boekje 4 | bo | 50 | | | X | X |
| Boekje 5 | sbo | 50 | | X | | X |
| Boekje 6 | sbo | 50 | | | X | X |

Merk op dat toets 3 en 5, en toets 4 en 6 qua inhoud gelijkwaardig zijn. Er is voor gekozen deze toetsversies ook voor te leggen aan leerlingen van het sbo, om te onderzoeken hoe zij op de opgaven reageren en in te schatten hoeveel tijd zij nodig hebben voor het beantwoorden van de vragen.

2.3.5 Resultaten pilot

Voor de beoordeling van de antwoorden op de open vragen voor Samenvatten en Evalueren, aan de hand van de nieuw ontwikkelde beoordelingsmodellen, zijn beoordelaars ingezet die een training hebben ontvangen over het gebruik van dit beoordelingsmodel. Deze training heeft plaatsgevonden nadat de eerste leerlingantwoorden beoordeeld konden worden, en bestond onder andere uit het samen bespreken van voorbeelden en de beoordeling daarvan.

Uit de resultaten blijkt dat de gehele scoreschaal gebruikt wordt voor een groot deel van de opgaven. Dat betekent dat er leerlingen zijn die een 0 scoren, doordat ze of geen antwoord geven of geen argumenten noemen, maar dat er ook leerlingen zijn die antwoord kunnen geven op de vragen met relevante informatie uit de tekst (score 3). In Figuur 3 staat een voorbeeld van leerlinguitingen en bijbehorende score bij een tekst over de kleur van de hemel.

Het verschil tussen score 0 en 1 in het beoordelingsmodel is relevant, omdat in een evaluatievraag telkens om een argument wordt gevraagd. Dus alleen als het antwoord van een leerling als een argument beschouwd kan worden halen leerlingen een score 1, een score 0 betekent dat een leerling geen argument heeft opgeschreven. Het verschil tussen score 1 en 2 is relevant omdat het argument ook moet passen en relevantie moet hebben. Het verschil tussen score 2 en 3 is een relevant verschil, omdat leerlingen met een score 3 echt terugkeren naar de tekst en in de evaluatie hetgeen meenemen dat ze hebben gelezen. Leesvaardigheid gaat er juist om dat leerlingen informatie uit de tekst gebruiken voor hun evaluatie.

De kleur van de hemel

Heb je je wel eens afgevraagd waarom de hemel soms diepblauw gekleurd is en soms bijna wit? Of waarom de zonsondergang de ene keer rood is en de andere keer geel? Elke hemelkleur is afkomstig van de zon. In zonlicht zitten alle kleuren van de regenboog. Als al die kleuren bij elkaar zitten, krijg je wit licht.



Het zonlicht komt door de dampkring naar ons toe. Dat heeft invloed op de kleur van de hemel. Een heldere hemel is blauw, omdat gassen in de dampkring vooral het blauwe licht van de zon doorlaten. De hemel wordt soms wittig, omdat behalve het blauwe licht ook andere kleuren worden doorgelaten. Dit gebeurt als er behalve gassen ook stof of vocht in de lucht zit.

De lucht kleurt soms geel als de zon ondergaat. Het zonlicht legt dan een lange weg af door de onderste laag van de dampkring. Alleen het gele licht komt door die laag. Maar als er veel stof in de lucht zit, krijg je een prachtige rode zonsondergang.

Opgave

In de eerste alinea probeert de schrijver je nieuwsgierig te maken naar de rest van de tekst.

Is dat gelukt? Leg je antwoord uit met een voorbeeld uit de tekst.

Leerlingen geven op deze opgave bijvoorbeeld de volgende antwoorden:

Antwoord score 0: 'een beetje'

Antwoord score 1: 'ja wel een beetje ja want ik vind dit erg interessant'

Antwoord score 2: 'ja omdat het leerzaam is en het is goed. en een spannend verhaal'

Antwoord score 3: 'ja bij het heb je wel een afgevraagd waarom de hemel soms diep blauw gekleurd is en soms bijna wit? hier vraag ik me af hoe enzo'

Figuur 3 Voorbeeld van een open vraag over Evalueren (met voorbeelden van antwoorden van leerlingen)

Omdat het aantal leerlingen in het sbo beperkt was, zijn voor de onderstaande psychometrische analyses alleen de leerlingen in het bo meegenomen (dus de leerlingen die Boekje 1 t/m 4 hebben gemaakt). Voor alle taken is een toets- en itemanalyse uitgevoerd. Alle taken hadden een Cronbach's Alpha van minimaal 0,75. Voor de selectie van geschikte opgaven voor het hoofdonderzoek zijn de psychometrische kenmerken van de evaluatieopgaven van belang. Tabel 7 bevat de totale aantallen leerlingen bo die de opgaven per taak hebben gemaakt, met respectievelijk de laagste en de hoogste gemeten p-waarde en de laagste en de hoogste gemeten rir-waarde van de evaluatieopgaven per taak.

Tabel 7: Aantallen leerlingen bo en resultaten itemanalyse in Pilot Peil. Leesvaardigheid, per taak

| | Aantal leerlingen | Laagste p | Hoogste p | Laagste rir | Hoogste rir |
|--------|-------------------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| Taak 1 | 77 | 0,48 | 0,73 | 0,23 | 0,65 |
| Taak 2 | 79 | 0,40 | 0,75 | 0,40 | 0,63 |
| Taak 3 | 80 | 0,56 | 0,77 | 0,22 | 0,53 |
| Taak 4 | 77 | 0,45 | 0,75 | 0,26 | 0,67 |

Hieruit blijkt dat alle evaluatieopgaven voldoende onderscheid maken tussen zwakkere en betere leerlingen, waarbij opgemerkt moet worden dat de psychometrische kwaliteit van de opgaven wel verschilt. Ook verschillen de opgaven in moeilijkheid.

In Tabel 8 zijn alle frequentieverdelingen van de evaluatieopgaven opgesomd voor het bo, alsmede het sbo. Uit de frequentieverdelingen blijkt dat over het algemeen de opgaven als moeilijker werden ervaren door leerlingen uit het sbo, maar dat het toch ook voor leerlingen uit het sbo mogelijk was de maximale score te behalen. Ook blijkt uit de frequentieverdelingen maar meer nog uit de dataset zelf dat sommige sbo-leerlingen moeite hadden de toets af te ronden binnen de tijd, gegeven de ontbrekende antwoorden aan het einde van de toets.

Met een sterretje achter het opgavenummer in Tabel 8 is weergegeven of de opgave opgenomen is in de peiling 2021. De keuze voor deze opgaven was zowel inhoudelijk als op psychometrisch gronden, namelijk dat er voldoende spreiding is van de scores bij een opgave. Overige opgaven die voor het onderdeel evalueren zijn opgenomen in de peiling, zijn onderdeel van ankersets.

Tabel 8: Frequentieverdelingen van evaluatie-opgaven in bo en sbo in Pilot Peil.Leesvaardigheid, per taak

| | Percentages behaald in het bo | | | | | Percentages behaald in het sbo | | | | |
|--------|-------------------------------|----|----|----|----|--------------------------------|----|----|----|----|
| | Itemnr | 0 | 1 | 2 | 3 | Itemnr | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Taak 1 | 10044* | 4 | 44 | 13 | 39 | | | | | |
| | 60090 | 3 | 5 | 68 | 25 | | | | | |
| | 60091 | 6 | 17 | 74 | 3 | | | | | |
| | 99997 | 13 | 22 | 40 | 25 | | | | | |
| | 10045* | 16 | 16 | 43 | 26 | | | | | |
| | 10046* | 6 | 31 | 49 | 13 | | | | | |
| | 10047* | 4 | 25 | 35 | 36 | | | | | |
| | 10048* | 10 | 10 | 58 | 21 | | | | | |
| | 10049* | 13 | 14 | 14 | 58 | | | | | |
| | 60092 | 13 | 42 | 35 | 10 | | | | | |
| | 60093 | 14 | 10 | 47 | 29 | | | | | |
| Taak 2 | 10052 | 1 | 18 | 43 | 38 | 10052 | 8 | 45 | 34 | 13 |
| | 10053* | 9 | 20 | 42 | 29 | 10053 | 32 | 21 | 32 | 16 |
| | 10050* | 1 | 18 | 29 | 52 | 10050 | 8 | 50 | 13 | 29 |
| | 10051 | 19 | 47 | 29 | 5 | 10051 | 32 | 39 | 21 | 8 |
| | 60094* | 11 | 23 | 53 | 13 | 60094* | 32 | 21 | 37 | 11 |
| | 60095* | 14 | 22 | 51 | 14 | 60095* | 32 | 29 | 34 | 5 |
| | 40047 | 9 | 16 | 59 | 15 | 40047 | 29 | 37 | 18 | 16 |
| | 10054 | 9 | 37 | 39 | 15 | 10054 | 32 | 50 | 13 | 5 |
| | 10055 | 15 | 18 | 32 | 35 | 10055 | 45 | 21 | 21 | 13 |
| Taak 3 | 60096* | 1 | 25 | 35 | 39 | 60096* | 22 | 33 | 22 | 22 |
| | 10056 | 6 | 31 | 38 | 25 | 10056 | 19 | 44 | 25 | 11 |
| | 10057 | 16 | 6 | 14 | 64 | 10057 | 44 | 14 | 3 | 39 |
| | 50043 | 5 | 13 | 30 | 53 | 50043 | 31 | 28 | 14 | 28 |
| | 50044 | 6 | 35 | 44 | 15 | 50044 | 50 | 25 | 22 | 3 |

| | Percentages behaald in het bo | | | | | Percentages behaald in het sbo | | | | |
|--------|-------------------------------|----|----|----|----|--------------------------------|----|----|----|----|
| | Itemnr | 0 | 1 | 2 | 3 | Itemnr | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | 60097 | 3 | 35 | 41 | 21 | 60097 | 28 | 36 | 17 | 19 |
| | 60098 | 6 | 33 | 44 | 18 | 60098 | 33 | 47 | 14 | 6 |
| Taak 4 | 20022 | 4 | 10 | 62 | 23 | 20022 | 13 | 29 | 47 | 11 |
| | 20023 | 13 | 10 | 58 | 18 | 20023 | 37 | 24 | 37 | 3 |
| | 30013 | 14 | 8 | 70 | 8 | 30013 | 21 | 55 | 21 | 3 |
| | 30014* | 14 | 23 | 40 | 22 | 30014* | 47 | 32 | 11 | 11 |
| | 10058* | 14 | 16 | 49 | 21 | 10058* | 50 | 18 | 13 | 18 |
| | 60099 | 19 | 40 | 27 | 13 | 60099 | 45 | 37 | 11 | 8 |

Bij de evaluatie-opgaven wordt een mening van de leerling gevraagd, in eigen woorden. Deze opgaven zijn daarom open en moeten beoordeeld worden volgens een bepaald beoordelingsmodel. De opgaven zijn door twee beoordelaars beoordeeld. Tijdens de training hebben de beide beoordelaars geleerd hoe zij het beoordelingsmodel moeten hanteren en zijn de eerste opgaven als voorbeeld gebruikt om tot overeenstemming te komen tussen de beoordelaars. Om kwantitatief de beoordelaarsbetrouwbaarheid vast te kunnen stellen, is ervoor gekozen om de antwoorden van 16 leerlingen op 15 evaluatie-opgaven door beide beoordelaars te laten beoordelen en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen. Door de beoordeling van 15 evaluatie-opgaven van 16 leerlingen, zijn in totaal 240 opgaven door beide beoordelaars beoordeeld.

Voor het berekenen van de beoordelaarsovereenstemming is de Kappa uitgerekend. Deze is gelijk aan 0,776. Een dergelijke overeenstemming wordt traditioneel gezien geïnterpreteerd als substantieel (gegeven voor een Kappa tussen 0,61 en 0,80) en is niet heel ver verwijderd van een interpretatie "bijna perfect" die geldt vanaf 0,81 (Landis & Koch, 1977). Voor het berekenen van de beoordelaarsbetrouwbaarheid is de ICC met Random Mixed model en single measures uitgerekend. De ICC is 0,889 met een 95% betrouwbaarheidsinterval van 0,859 – 0,913. De beoordelaarsbetrouwbaarheid valt daarmee in de categorie 'Good' tot 'Excellent'.

2.4 Definitieve leestoets

Uiteindelijk zijn 165 opgaven beschikbaar voor opname in de verschillende toetsboekjes, die leerlingen voorgelegd krijgen tijdens het hoofdonderzoek in de peiling Leesvaardigheid. De inhoud en de samenstelling van de verschillende boekjes worden uitgebreid beschreven in paragraaf 4.2, waarin het afnamedesign van de hoofdmeting is beschreven.

3 Instrumentontwikkeling: vragenlijsten

Voor het peilingsonderzoek Leesvaardigheid werden een leerlingvragenlijst, leerkrachtvragenlijst en een schoolvragenlijst ontwikkeld. Een conceptueel model dat was gebaseerd op de reviewstudie van Houtveen et al. (2019), recente wetenschappelijke inzichten en het laatste PPOON-onderzoek naar leesvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2014) vormde de basis voor de ontwikkeling van de drie vragenlijsten. Het conceptueel model beschreef algemene en domeinspecifieke kenmerken op leerling-, leerkracht- en schoolniveau die een rol spelen bij begrijpend lezen.

3.1 Leerlingvragenlijst

3.1.1 Theoretische uitgangspunten

De leerlingvragenlijst bracht algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken in kaart die (vermoedelijk) samenhangen met de leesvaardigheid van de leerlingen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat meisjes in het bo beter zijn in het begrijpen van geschreven teksten dan jongens (o.a. Gubbels et al., 2017; Kuhlemeier et al., 2014). Voor schoolverlaters van het sbo geldt dit echter niet: jongens en meisjes doen weinig voor elkaar onder. Wel is de gemiddelde leesvaardigheid van schoolverlaters in het sbo beduidend lager dan die van leerlingen in groep 8 van het bo (Ledoux et al., 2015; Kuhlemeier et al., 2014). Ook blijkt de leeftijd van leerlingen een rol te spelen. Oudere groep 8 leerlingen van het bo, ofwel vertraagde leerlingen, hebben een lagere standaardscore op de centrale eindtoets dan niet-vertraagde leerlingen (CvtE, 2018). Het opleidingsniveau van ouders (als indicator voor sociaaleconomische status) bleek in de vorige peiling een sterke relatie te hebben met leesprestaties: kinderen van hoogopgeleide ouders hebben over het algemeen beter ontwikkelde leesvaardigheden dan kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau. Uit de resultaten van PIRLS-2016 blijkt verder dat leerlingen die meer boeken in huis hebben een hogere leesscore behalen (Gubbels et al., 2017). Dit geldt voor boeken in het algemeen, maar nog sterker voor het aantal kinderboeken in huis. Ook bleek uit PIRLS-2016 dat leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken hoger scoren dan leerlingen die dat soms of nooit doen.

Naast deze algemene leerlingkenmerken, zijn ook domeinspecifieke leerlingkenmerken van invloed op de leesvaardigheden van leerlingen. Allereerst is er veel onderzoek gedaan naar de sterke relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Houtveen et al. (2019) merken op dat leesmotivatie een complex concept is. Ryan en Deci (Self-Determination Theory, 2000) definiëren motivatie als 'datgene wat je beweegt om iets te doen', waarbij zij onderscheid maken tussen intrinsieke motivatie (factoren binnen jezelf) en extrinsieke motivatie (factoren buiten jezelf). Voorbeelden van intrinsieke leesmotivatie zijn 'ik lees omdat ik lezen leuk vind' en 'ik lees omdat ik lezen belangrijk vind'; voorbeelden van extrinsieke leesmotivatie zijn 'ik lees omdat ik anderen niet teleur wil stellen' en 'ik lees omdat anderen dit van mij verwachten'. Volgens Schiefele et al. (2012) zijn er twee constructen die dicht tegen de kern van motivatie aanliggen en min of meer gelijkgesteld kunnen worden aan intrinsieke leesmotivatie, namelijk leesattitude (opvattingen en gevoelens met betrekking tot lezen) en intrinsieke waarde (plezier dat je ontleent aan lezen). Herhaaldelijk is aangetoond dat er een positieve relatie bestaat tussen intrinsieke motivatie en leesvaardigheid en een negatieve relatie tussen extrinsieke motivatie en leesvaardigheid. Uit zowel het laatste peilingsonderzoek als de laatste PIRLS-resultaten blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen die lezen leuk vinden betere ontwikkelde leesvaardigheden hebben dan leerlingen die lezen niet of minder leuk

vinden. Ook leesgedrag blijkt een belangrijke voorspeller te zijn van leesvaardigheid en is dus meegenomen als domeinspecifiek leerlingkenmerk. Tenslotte is leerlingen ook gevraagd naar de ervaringen en meningen over de lessen begrijpend lezen en andere leesactiviteiten op hun school.

3.1.2 Samenstelling

De leerlingvragenlijst voor het peilingsonderzoek Leesvaardigheid bestond uit zeventien vragen. De meerderheid van de vragen was gebaseerd op de leerlingvragenlijst van PIRLS-2021, zodat een vergelijking tussen algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken van groep 8 (Peil.Leesvaardigheid) en groep 6 (PIRLS-2021) mogelijk was. Alle vragen waren meerkeuze vragen die leerlingen konden beantwoorden door een kruisje in het juiste rondje te zetten. Tabel 9 geeft een overzicht van de bevroegde concepten in de leerlingvragenlijst en geeft de herkomst van de vragen weer.

Tabel 9: Overzicht van concepten in de leerlingvragenlijst en de herkomst van de vragen.

| | Vraagnummer | Herkomst |
|--|-------------|---------------|
| <i>Leeftijd</i> | 1 | PIRLS |
| <i>Thuistaal en herkomst</i> | 2a – 2e | PIRLS |
| <i>Taalrijkheid van de thuisomgeving</i> | 3 | PIRLS |
| | 4a | DUO onderzoek |
| | 4b | Nieuwe vraag |
| | 5 | DUO onderzoek |
| <i>Leesgedrag</i> | 6 - 7 | PIRLS |
| <i>Leesmotivatie- intrinsiek en extrinsiek</i> | 8 - 9 | PIRLS |
| <i>Attitude ten opzichte van lezen</i> | 10 | PIRLS |
| <i>Leesvertrouwen</i> | 11 | PIRLS |
| <i>Gebruik digitale middelen</i> | 12 | PIRLS |
| <i>Digitale vaardigheden</i> | 13 | PIRLS |
| <i>Tijd digitale middelen buiten school</i> | 14 | PIRLS |
| <i>Lessen begrijpend lezen op school</i> | 15 – 16 | PIRLS |
| <i>Leesactiviteiten op school</i> | 17 | PIRLS |

De antwoorden op de vragenlijst zijn machinaal verwerkt en opgeslagen in een digitaal bestand. Ter aanvulling op de antwoorden op deze vragenlijst is het geslacht en het technisch leesniveau van leerlingen (meest recente AVI-niveau) opgevraagd. Voor bo-leerlingen is daarnaast het voorlopig schooladvies opgevraagd, voor sbo-leerlingen het verwachte uitstroomprofiel.

3.2 Leerkrachtvragenlijst

3.2.1 Theoretische uitgangspunten

De leerkrachtvragenlijst bracht algemene en domeinspecifieke leerkrachtkenmerken in kaart die (vermoedelijk) samenhangen met de leesvaardigheid van leerlingen. In overeenstemming met eerdere peilingsonderzoeken is naar het geslacht, de leeftijd, het opleidingsniveau en het aantal jaren leservaring gevraagd. Met betrekking tot domeinspecifieke leerkrachtkenmerken zijn de attitudes die een leerkracht heeft ten opzichte van lezen en leesonderwijs in kaart gebracht. Ook het eigen leesgedrag van leerkrachten is in kaart gebracht omdat het een (positief) effect kan hebben op de leesvaardigheid van leerlingen. Uit onderzoek van Pečjak en Košir (2008) onder Sloveense kinderen bleek dat er bij oudere leerlingen (14 a 15 jaar) een positieve relatie bestond tussen het leesgedrag van leerkrachten (o.a. modellen en praten over wat ze gelezen hebben) en de leesmotivatie van leerlingen. Bij jongere leerlingen (groep 5/6) bleek dat er wel een duidelijk positieve relatie was tussen het leesgedrag van leerkrachten en de interesse die leerlingen hadden voor lezen en de waarde die leerlingen aan lezen hechtten, maar het modelgedrag van leerkrachten hing samen met minder waardering bij leerlingen en het idee dat ze minder vaardig waren. Op het gebied van bij-/nascholing blijkt dat leerkrachten zich steeds meer laten bijscholen op het gebied van lezen en leesonderwijs (Gubbels e.a., 2017). Om die reden is ook nascholing als concept meegenomen in de leerkrachtvragenlijst.

Middels de leerkrachtvragenlijst werd ook inzicht verkregen in domeinspecifieke kenmerken van het onderwijsleerproces. De aanwezigheid van voldoende achtergrondkennis blijkt essentieel te zijn om tot de diepere betekenis van een tekst te komen. Met name voor het begrijpen van impliciete relaties in een tekst is deze kennis cruciaal (Pearson et al., 1979). Houtveen e.a. (2019) beschrijven in de reviewstudie dat het themagericht leesonderwijs, waarbij leerlingen langere periodes over hetzelfde onderwerp lezen, en het combineren van het begrijpend leesonderwijs met het zaakvakkenonderwijs bij kan dragen aan het vergroten van de achtergrondkennis van leerlingen. Het werken rond thema's en het combineren van lees- en zaakvakkenonderwijs biedt leerlingen mogelijkheden om teksten beter te begrijpen, wat ertoe leidt dat begrijpend leesvaardigheden versterken. Ook de effecten van het integreren van het leesonderwijs met het schrijfonderwijs wordt door Houtveen e.a. uitvoerig besproken. Hoewel het lees- en schrijfonderwijs nog vaak gescheiden wordt aangeboden, hebben verschillende onderzoekers recent gepleit voor het integreren van deze vakken. Verschillende meta-studies (o.a. Graham & Perin, 2007; voor een complete beschrijving van deze meta-analyses verwijzen we naar Houtveen et al., 2019) hebben aangetoond dat het schrijven over de lesstof het leren kan vergemakkelijken en het begrip van de lesstof vergroot. Net als bij de integratie van het lees- en zaakvakkenonderwijs zorgt deze integratie van lees- en schrijfonderwijs ervoor dat leerlingen meer achtergrondkennis opdoen, wat weer gunstig is voor de leesvaardigheden. Daarnaast kunnen de schrijfactiviteiten er ook voor zorgen dat leerlingen meer zicht krijgen in tekstopbouw en verschillende tekststructuren wat het begrip in het algemeen ook weer ten goede komt.

Om een vergelijking met het vorige peilingsonderzoek te kunnen maken, zijn ook een aantal andere kenmerken van (effectief) begrijpend leesonderwijs overgenomen uit dat onderzoek. Hierbij ging het onder andere om het methodegebruik bij taal- en leeslessen, tijdsbesteding aan lezen, de organisatie van het leesonderwijs, monitoring van leesvaardigheden, vormen van leesinstructie (inclusief onderwijs in leesstrategieën en voorlezen), het aanbod van verschillende teksten en activiteiten ter verwerking en het zorgaanbod (zowel aan bij zwakke lezers als bij sterke lezers). In de reviewstudie van Houtveen et al. (2019) wordt uitgebreid stilgestaan bij deze effectieve kenmerken, met als conclusie: "dat elk van de onderscheiden elementen van begrijpend

leesonderwijs een bijdrage levert aan leesbegrip, maar dat het onderwijs in begrijpend lezen pas effectief is, wanneer in het onderwijsleerproces deze elementen in combinatie voorkomen...de vraag beantwoord moet worden of en in welke mate elk van de betreffende elementen van effectief begrijpend-leesonderwijs in de onderwijspraktijk voorkomen.” (p. 86).

Zoals eerder is aangegeven, is de leesmotivatie van leerlingen van invloed op hun leesprestaties. Of een leerling gemotiveerd is, wordt onder andere bepaald door de mate van leesbevordering en de autonomie die leerlingen ervaren (o.a. Van Steensel et al., 2016). Leerkrachten kunnen dit gevoel van autonomie ondersteunen door leerlingen zelf een keuze te laten maken in de teksten en boeken die ze lezen. Leerlingen hebben een sterkere motivatie wanneer het aanbod aansluit bij hun eigen interesses en niveau. Een grote verscheidenheid aan boeken die een leerling kan lezen is hierbij belangrijk. De aanwezigheid en grootte van een klassen- en/of schoolbibliotheek kan binnen deze adviezen een ondersteunende rol spelen. Zo zorgt een goed uitgeruste bibliotheek voor voldoende aanbod en kan het (al dan niet met behulp van een getrainde mediathecaris of taal-/leescoördinator) een leescultuur tot stand brengen. Uit onderzoek is bovendien gebleken dat de aanwezigheid van een schoolbibliotheek ook direct positief samenhangt met leesprestaties (Lance et al., 2014).

3.2.2 Samenstelling

De leerkrachtvragenlijst bestond uit 29 vragen. De vragenlijst was op enkele tekstuele verschillen na (bijv. ‘groep 8 leerlingen’ in bo en ‘schoolverlaters’ in sbo) gelijk voor leerkrachten uit het bo en leerkrachten uit het sbo. Een meerderheid van de vragen was gebaseerd op het vorige peilingsonderzoek Leesvaardigheid (PPON), zodat een vergelijking met de situatie een aantal jaren geleden mogelijk was. De vragen waren meerkeuze vragen of open vragen waarop een kort antwoord vereist was. Leerkrachten vulden de vragenlijst digitaal in door het rondje bij het juiste antwoord aan te vinken. Tabel 10 geeft een overzicht van de bevraagde concepten in de leerkrachtvragenlijst en geeft de herkomst van de vragen weer.

Tabel 10: Overzicht van concepten in de leerkrachtvragenlijst en de herkomst van de vragen.

| Variabele | Vraagnummer | Herkomst |
|---|-------------|--|
| <i>Geslacht</i> | 1 | PIRLS |
| <i>Leeftijd</i> | 2 | PIRLS |
| <i>Opleidingen</i> | 3 | PPON |
| <i>Bij-/ nascholing</i> | 4a – 4b | PPON |
| | 4c | PIRLS |
| <i>Leservaring</i> | 5a | PIRLS |
| | 5b – 5c | Nieuwe vraag |
| <i>Attitude ten opzichte van lezen en leesonderwijs</i> | 6a – 6b | Nieuwe vraag, gebaseerd op masterscriptie Heleen Rijckaert (universiteit Gent) |

| Variabele | Vraagnummer | Herkomst |
|--|-------------|---|
| Leesgedrag | 7a | PIRLS |
| | 7b | Nieuwe vraag, overgenomen uit: <i>Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs. Onderzoek ter gelegenheid van de Nationale Voorleeswedstrijd</i> (TNS NIPO – in opdracht van Stichting lezen) |
| <i>Themagericht onderwijs</i> | 8 | Nieuwe vraag |
| <i>Integratie begrijpend lezen met andere vakken/ taaldomeinen</i> | 9a – 9b | Nieuwe vraag |
| <i>Methodegebruik: huidig en voorgaande jaren</i> | 10a – 10c | PPON |
| <i>Tijdsbesteding aan taal en (begrijpend) lezen</i> | 11a – 11b | PPON |
| <i>Organisatie onderwijs</i> | 12 | PPON |
| <i>Monitoring</i> | 13a | PPON |
| | 13b | Nieuwe vraag |
| <i>Lezen op school: vaardigheden voor het eerst nadruk op school</i> | 14 | PIRLS (schoolvragenlijst) |
| <i>Begrijpend leesinstructie</i> | 15a – 15d | PIRLS |
| <i>Zorgaanbod 1: extra ondersteuning zwakke lezers</i> | 16a – 16c | PPON |
| <i>Zorgaanbod 2: extra ondersteuning sterke lezers</i> | 17a – 17b | PPON |
| <i>Aanbod teksten/taal</i> | 18 | PIRLS (+ extra eigen items) |
| <i>Aanwezigheid en grootte klassenbibliotheek</i> | 19 | Nieuwe vraag |
| | 20a – 20e | PIRLS |
| <i>Taal-/ leescoördinator</i> | 21a – 21b | Nieuwe vraag |
| <i>Leesbevordering</i> | 22a – 22i | PPON |
| <i>Gebruik van digitale apparaten tijdens begrijpend leesles</i> | 23a – 23d | PIRLS |
| <i>Lezen voor huiswerk</i> | 24a – 24b | PIRLS |
| <i>COVID: onderwijs tijdens tweede scholensluiting (december 2020 – februari 2021)</i> | 25 - 29 | Nieuwe vraag |

3.3 Schoolvragenlijst

Vanwege de koppeling aan het PIRLS-onderzoek hebben schoolleiders van bo-scholen de PIRLS schoolvragenlijst ingevuld. Het consortium van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid had geen invloed op de samenstelling van die vragenlijst. De schoolvragenlijst voor schoolleiders van sbo-scholen is wel door het consortium van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid ontwikkeld. De theoretische uitgangspunten en samenstelling van beide vragenlijsten waren echter sterk vergelijkbaar.

3.3.1 Theoretische uitgangspunten

De schoolvragenlijst bracht algemene en domeinspecifieke kenmerken van de school en de schoolleider in kaart. Als algemeen schoolkenmerk werd gekeken naar de leerlingpopulatie, de discipline en veiligheid en de prestatiegerichtheid op de school. Op scholen met een hoge prestatiegerichtheid hebben leerkrachten en ouders hoge verwachtingen van leerlingen en werken schoolleiders en leerkrachten op een goede manier samen (McGuigan & Hoy, 2006). Uit de resultaten van PIRLS-2016 blijkt bovendien dat leerlingen op een school met een hoge prestatiegerichtheid hogere leesscores behalen dan leerlingen op scholen met een gemiddelde prestatiegerichtheid (Gubbels e.a., 2017). Net als in de leerkrachtvragenlijst was er ook in de schoolvragenlijst aandacht voor domeinspecifieke kenmerken zoals de lestijd, de aanwezigheid en het gebruik van een bibliotheek en digitale voorzieningen en de vormgeving van het leesonderwijs. Als algemeen kenmerk van de schoolleider werd gevraagd naar de ervaring en het opleidingsniveau van de schoolleider. Tenslotte kwamen ook in de schoolvragenlijst een aantal vragen over het leesonderwijs ten tijde van de tweede schoolsluiting aan bod.

3.3.2 Samenstelling

De schoolvragenlijst voor zowel schoolleiders in het bo als schoolleiders in het sbo bestond uit 20 vragen. Bijna alle vragen uit de schoolvragenlijst in het sbo waren gebaseerd op het PIRLS-onderzoek, zodat een vergelijking tussen het bo en sbo mogelijk was. De vragen waren meerkeuzevragen of open vragen waarop een kort antwoord vereist was. Schoolleiders vulden de vragenlijst digitaal in door het rondje bij het juiste antwoord aan te vinken. Tabel 11 geeft een overzicht van de bevraagde concepten in de schoolvragenlijst voor schoolleiders van sbo-scholen en geeft de herkomst van de vragen weer. Een aantal algemene schoolkenmerken, zoals schooltype (bo of sbo), regio, urbanisatiegraad en schoolweging waren al bij de steekproeftrekking duidelijk en werden daarom niet nogmaals opgevraagd via de schoolvragenlijst.

Tabel 11: Overzicht van concepten in de schoolvragenlijst voor sbo-scholen en de herkomst van de vragen. Vragen met een * zijn meegenomen in het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

| Variabele | Vraagnummer | | Herkomst |
|---|-------------|---------|--------------|
| | bo | sbo | sbo |
| Leerlingpopulatie | 1 - 4 | 1 - 4 | PIRLS |
| | 5 | 5 | PPON |
| Lestijd | 6a – 6b | 6a – 6b | PIRLS |
| | 6c | - | Nieuwe vraag |
| Bibliotheek* | 7a – 7c | 7a – 7c | PIRLS |
| Digitale voorzieningen | 8 – 9 | 8 – 9 | PIRLS |
| Impact voorzieningen op kwaliteit onderwijs | 10 | 10 | PIRLS |
| Prestatiegerichtheid van de school* | 11 | 11 | PIRLS |
| Discipline en veiligheid op school | 12 | 12 | PIRLS |
| Lezen op school: basisvaardigheden start formeel onderwijs | 13 | 13 | PIRLS |
| Lezen op school: vaardigheden voor het eerst nadruk op school | 14 | 14 | PIRLS |
| Ervaring en opleiding schoolleider | 15a | 15a | PIRLS |
| | 15b | 15b | Nieuwe vraag |
| | 16 – 17 | 16 – 17 | PIRLS |
| COVID: schoolsluiting en ondersteuning bij afstandsleren | 18 - 20 | 18 – 20 | PIRLS |

4 Hoofdmeting

4.1 Steekproeven

4.1.1 Regulier basisonderwijs

Vanwege de koppeling tussen het peilingsonderzoek Leesvaardigheid en PIRLS-2021 is voor de afname van het peilingsonderzoek op de scholen voor regulier basisonderwijs gebruik gemaakt van de PIRLS-2021 steekproef. De steekproeftrekking is uitgevoerd door Statistics Canada op basis van een steekproefraamwerk dat is opgesteld door het Expertisecentrum Nederlands. Bij het trekken van de steekproef werd rekening gehouden met de stratificatievariabelen schoolweging⁵ en urbanisatiegraad⁶. Daarnaast werden scholen voor speciaal basisonderwijs en erg kleine scholen met minder van 5 leerlingen in groep 4 in 2018/2019 (groep 6 in 2020/2021) uitgesloten. Per basisschool werden twee vervangende scholen getrokken als reservesteekproef. Deze reservescholen kwamen wat betreft de stratificatievariabelen zoveel mogelijk overeen met de school in de hoofdsteekproef.

4.1.2 Speciaal basisonderwijs

Het peilingsonderzoek Leesvaardigheid is ook afgenomen bij scholen voor speciaal basisonderwijs. De steekproeftrekking is uitgevoerd door de Inspectie. Bij het trekken van de steekproef werd rekening gehouden met de stratificatievariabelen regio⁷ (expliciet) en uitstroomprofiel⁸ (impliciet). Er is voor iedere school in de eerste tranche één vervangende school getrokken. De steekproef is gelijktijdig met de steekproef van het peilingsonderzoek Burgerschap getrokken, waarbij ervoor is gezorgd dat scholen niet in beide steekproeven terecht konden komen. Bij het trekken van de steekproef is daarnaast rekening gehouden met de peiling Rekenen-Wiskunde in 2019; scholen die aan dit peilingsonderzoek deel hebben genomen zijn zo min mogelijk opgenomen in de eerste tranche van de steekproef.

4.2 Design hoofdmeting

Om de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het bo en van schoolverlaters in het sbo te meten is een leestoets samengesteld. In totaal zijn 165 verschillende opgaven gebruikt in de peiling, waardoor het mogelijk was om verschillende toetsversies te maken die enerzijds aansluiten bij het niveau van de leerlingen en anderzijds inhoudelijk representatief zijn voor het domein begrijpend lezen. Als niet alle opgaven bij alle leerlingen in de onderzoeksgroep worden afgenomen, kunnen de opgaven in de analyse alleen op dezelfde meetschaal gebracht worden indien de deeldesigns iets gemeenschappelijks hebben. De gemeenschappelijkheid

5 Lage schoolweging: < 28; gemiddelde schoolweging: 28-32; hoge schoolweging: > 32

6 Erg hoog: > 2500 mensen per km²; hoog: < 2500 mensen per km²; gemiddelde: < 1500 mensen per km²; laag: < 1000 mensen per km²; erg laag: < 500 mensen per km²

7 De scholen horen bij de regio van de provincie waar in ze staan. De provincies zijn ingedeeld in vier regio's: Noord(Drenthe, Friesland, Groningen); Oost (Gelderland, Overijssel), Midden (Flevoland, Noord-, Zuid-Holland, Utrecht); Zuid (Limburg, Noord-Brabant, Zeeland).

8 Het uitstroomprofiel van de school is gebaseerd op de schooladviezen aan leerlingen voor speciaal vervolgonderwijs: een advies voor het voortgezet speciaal onderwijs (vso) of het praktijkonderwijs (pro) zoals geregistreerd in BRON. Per school is het aandeel adviezen voor vso of pro in het totaal aantal afgegeven adviezen bepaald over de laatste drie schooljaren (schooljaar 2018/19, schooljaar 2017/18 en schooljaar 2016/17).

kan liggen in de leerlingen die verschillende opgaven maken, dan wel in de opgaven die door verschillende leerlingen worden gemaakt (Eggen, 1993). In deze peiling is gekozen voor de laatste optie. Dit betekent dat het design ervoor zorgde dat een bepaalde groep leerlingen steeds een aantal opgaven gemeenschappelijk heeft met een andere groep leerlingen. Figuur 4 geeft schematisch weer welk afnamedesign in de peiling is gebruikt.

| Toets | Niveau | nP | Taak | | | | | | | | | nl | BG | IN | EV | SV | TK | | | | | | |
|-------|--------|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|---|
| | | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 350 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 2 | 1 | 350 | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 3 | 1 | 350 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 4 | 1/2 | 250 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 5 | 1/2 | 150 | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 6 | 2 | 350 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 7 | 2 | 350 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 8 | 2 | 350 | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | 40 | 12 | 16 | 6 | 8 | 2 |
| 9 | 2/3 | 250 | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | 35 | 12 | 14 | 6 | 3 | 2 |
| 10 | 2/3 | 150 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | 35 | 12 | 14 | 6 | 3 | 2 |
| 11 | 3 | 350 | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 30 | 12 | 12 | 6 | 0 | 2 |
| 12 | 3 | 350 | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 30 | 12 | 12 | 6 | 0 | 2 |
| 13 | 3 | 350 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | 30 | 12 | 12 | 6 | 0 | 2 |
| | | | 3950 | 700 | 850 | 950 | 950 | 1000 | 950 | 950 | 850 | 700 | | | | | | | | | | | |

Figuur 4: Afnamedesign van Hoofdonderzoek Peiling Leesvaardigheid.

Zoals in Figuur 4 te zien is, zijn de items ondergebracht in 9 taken (A t/m I). De taken A t/m F hebben elk 20 opgaven. Taak G, H en I hebben elk 15 opgaven.

| Taak A t/m F | Totaal |
|---------------|-----------|
| Begrijpen | 6 |
| Interpreteren | 8 |
| Evaluëren | 3 |
| Samenvatten | 3 |
| Totaal | 20 |

| Taak G t/m I | Totaal |
|---------------|-----------|
| Begrijpen | 6 |
| Interpreteren | 6/7 |
| Evaluëren | 2 |
| Samenvatten | 0/1 |
| Totaal | 15 |

Er zijn drie niveaus (laag, midden, hoog) onderscheiden, waarbij per niveau drie taken geselecteerd zijn die qua inhoud en moeilijkheidsgraad geschikt lijken voor afname. Op basis van deze driedeling zijn vijf typen toetsboekjes gemaakt, waarvan drie typen alleen taken van een bepaald niveau hebben (blauwe cellen in Figuur 4), en twee typen toetsboekjes waarbij taken van aanliggende niveaus in een boekje voorkomen (grijze cellen in Figuur 4). In het design zijn er drie toetsboekjes met taken op een laag niveau (niveau 3), twee boekjes op een gemengd laag-midden niveau (niveau 2-3), drie toetsboekjes op een midden niveau (niveau 2), twee boekjes op een gemengd midden-hoog niveau (niveau 1-2) en drie boekjes op een hoog niveau (niveau 1). Dit levert in totaal 13 toetsboekjes op. Het is een gelinkt design met meer dan voldoende overlap om een meetschaal te kunnen maken. De samenstelling van de taken levert bovendien voldoende overlap om ook meetschalen te kunnen samenstellen op de vier kenmerken van taakuitvoering. Door voldoende opgaven uit de referentiesets in de toetsboekjes is het tevens mogelijk om betrouwbaar de cesuren op de referentiesets over te kunnen nemen. Hierdoor is het mogelijk om het niveau van leesvaardigheid betrouwbaar te kunnen relateren aan de referentieniveaus.

De volgende tabel bevat de uiteindelijke samenstelling van de taken A tot en met I. Duidelijk zichtbaar in Tabel 12 zijn de verschillend samengestelde taken G, H en I ten opzichte van de taken

A-F. De onderste rij in de tabel toont de oplopende gemiddelde p-waarde. De p-waarde geeft het gemiddeld percentage leerlingen aan, dat de opgaven in een taak juist beantwoordt. Bij Taak A ligt dit percentage aanmerkelijk lager dan bij Taak I. Dat wil zeggen dat de moeilijkheid van Taak A aanmerkelijk hoger ligt dan die van Taak I.

Tabel 12: Verdeling vaardigheden, tekstsoorten en gemiddelde p-waarde per taak

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | Totaal | % gewenst | % gerealiseerd |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|----------------|
| Begrijpen | 3 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 3 | 45 | 30 | 27 |
| Interpreteren | 10 | 9 | 7 | 8 | 8 | 7 | 6 | 6 | 7 | 68 | 40 | 41 |
| Evalueren | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 29 | 15 | 18 |
| Samenvatten | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 23 | 15 | 14 |
| Fictie | 2 | 9 | 8 | 7 | 7 | 9 | 3 | 8 | 8 | 61 | 40 | 37 |
| Zakelijk | 18 | 11 | 12 | 13 | 13 | 11 | 12 | 7 | 7 | 104 | 60 | 63 |
| Totaal | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 15 | 15 | 15 | 165 | | |
| p-waarde* | 62 | 69 | 65 | 68 | 69 | 70 | 69 | 74 | 80 | 70 | | |

* gemiddeld per taak

De twee rechterkolommen van Tabel 12 geven de gewenste en gerealiseerde percentuele verdeling van de opgaven over de vier te meten vaardigheden en de type teksten. De gerealiseerde samenstelling van de negen taken weerspiegelt de gewenste verdeling zeer goed (weinig verschil tussen gewenst en gerealiseerd). Op basis van deze negen taken zijn de 13 toetsboekjes samengesteld die in dit peilingsonderzoek aan de leerlingen zijn voorgelegd.

De toewijzing van toetsboekjes aan leerlingen is gebaseerd op het voorlopig schooladvies (bo)/ verwachte uitstroomprofiel (sbo) van leerlingen. Op deze manier is geprobeerd om het niveau van de leestoets aan te laten sluiten bij het leesniveau van de leerling om frustratie te voorkomen. Concreet worden de leerlingen als volgt toegewezen aan één van de vijf typen toetsboekjes (niveaus 1, 1-2, 2, 2-3, 3): havo-vwo = 1 en 1-2; vmbo-gt = 1-2, 2 en 2-3; vmbo-bbkb = 2-3, 3; praktijkonderwijs = 3. Binnen een type worden leerlingen vervolgens random toegewezen aan een toetsboekje. Daardoor kan het voorkomen dat leerlingen in de praktijk een iets te moeilijke of makkelijke toetsversie voorgelegd krijgen, maar dat is geen probleem, omdat de verschillen in moeilijkheidsgraad tussen aangrenzende type boekjes (bijv 1, 1-2 en 2; 2-3 en 3) erg klein zijn. Bovendien is het ook met het oog op de geplande analyses belangrijk om niet door te schieten in het perfect toewijzen van leerlingen aan toetsboekjes. Als dat wel het geval is, is het OPLM (zie dataverwerking en -analyse) bijvoorbeeld niet goed te schatten.

4.3 Werving en respons

Om voldoende deelnemers aan het onderzoek te krijgen is een intensieve wervingsprocedure gebruikt, die bestond uit een aankondiging van het onderzoek en informatie- en aanbevelingsbrieven, gevolgd door een telefonisch contact door een getraind belteam. Scholen die bereid waren om deel te nemen, konden zich aanmelden via een aanmeldlink.

4.3.1 Training belteam

De werving werd gedaan door een belteam van onderzoeksassistenten van het consortium van het PIRLS-2021 onderzoek (bo) en het peilingsonderzoek Leesvaardigheid (sbo). De assistenten ontvingen allemaal een training voordat ze met de werving begonnen. In de training werd eerst uitgelegd wat het doel en het belang van het onderzoek was. Daarna kregen de onderzoeksassistenten praktische training in het benaderen van de scholen, door het belscript samen te doorlopen en de antwoorden op vaak gestelde vragen door te nemen. Tijdens de training werden ook afspraken gemaakt over het gebruik van logboeken om het contact met de scholen mee te registeren.

4.3.2 Organisatie en verloop werving

De werving startte met een aankondiging van het onderzoek in digitale nieuwsbrieven en op sociale media. De schoolleiders van scholen uit de steekproef ontvingen vervolgens een informatiebrief voor de schoolleider waarin het belang en de praktische organisatie van het onderzoek werden beschreven en hen gevraagd werd zich aan te melden voor het onderzoek. Als bijlage was een door de minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media ondertekende aanbevelingsbrief toegevoegd die nogmaals het belang en de anonimiteit van het onderzoek benadrukte. Ook was er een grafisch vormgegeven informatiebrochure als bijlage toegevoegd, waarin op een overzichtelijke manier stond weergegeven hoe de planning en praktische organisatie van het onderzoek eruit zou zien bij deelname. De brieven zijn in het najaar van 2020 zowel op papier als digitaal verstuurd naar de schoolleiders van alle scholen uit de hoofdstekproef voor het bo en sbo.

Enkele dagen na het versturen van de brieven nam een onderzoeksassistent van het belteam telefonisch contact op met de schoolleider. In dit telefoongesprek werd desgewenst meer informatie gegeven over het onderzoek en werd de school gevraagd om deel te nemen. De onderzoeksassistent volgde hierbij een belscript zodat alle schoolleiders dezelfde informatie ontvingen. Schoolleiders konden in het telefoongesprek alle vragen stellen die ze hadden met betrekking tot het onderzoek.

Om deelname aan het onderzoek zo aantrekkelijk mogelijk te maken, namen de onderzoekers en onderzoeksassistenten de voorbereidingen van de onderzoeksafname zoveel mogelijk voor hun rekening. De leerlingen kregen na hun deelname een kleinigheidje (een bedankt-pen) en de school kreeg een boekenpakket. Het boekenpakket bestond uit drie voorleesboeken en één informatief boek over goed leesonderwijs. Na hun deelname ontvingen scholen bovendien een terugkoppeling van de resultaten. Ook mochten deelnemende scholen deelnemen aan een workshop over effectief begrijpend leesonderwijs.

Voor zowel het bo als het sbo gold dat wanneer een school zich afmeldde voor het onderzoek, de vervangende school uit de steekproef werd benaderd. Tegen het einde van de wervingsperiode bleek de respons wat laag binnen het sbo. Gezien er geen tweede vervangende tranche was, is toen besloten om alle scholen in de tweede tranche te benaderen voor deelname, ook als de vergelijkbare school in de eerste tranche al toe had gezegd om deel te nemen.

Scholen die besloten deel te nemen aan het onderzoek werden gevraagd hun aanmelding te bevestigen via een digitale aanmeldlink, waarin ze ook een contactpersoon aanwezen en administratieve gegevens verstrekten zoals het aantal groepen 8 en het aantal leerlingen per groep. De scholen is vervolgens gevraagd ouders te informeren over het onderzoek. Hiervoor is door de onderzoekers een ouderbrief aangeleverd die de scholen aan de ouders konden sturen. Indien ouders geen toestemming gaven voor deelname van hun kind aan het peilingsonderzoek, konden

zij dat aan de onderzoekers of de school doorgeven. Deze kinderen werden uitgesloten van deelname aan het onderzoek.

4.3.3 Respons

4.3.3.1 Regulier basisonderwijs

Er zijn 110 bo-scholen met in totaal 180 klassen bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek. Tabel 13 geeft per tranche het aantal benaderde bo-scholen en de respons weer. Het totale responspercentage was 67,5% met deelname van 110 scholen uit een steekproef van 162 scholen. De overgrote meerderheid van deze scholen (n = 105) nam deel aan zowel PIRLS als het peilingsonderzoek Leesvaardigheid. Slechts vijf scholen deden enkel mee aan het peilingsonderzoek Leesvaardigheid.

Tabel 13: Aantallen benaderde bo-scholen response per tranche

| | Benaderde scholen | Respons | |
|---------------|-------------------|---------|------------|
| | Aantal | Aantal | Percentage |
| Tranche 1 | 163* | 60 | 36,8% |
| Tranche 2 | 103 | 35 | 34,0% |
| Tranche 3 | 66 | 15 | 22,7% |
| Totaal | | 110 | 67,5% |

* Het aantal benaderde bo-scholen kijkt af van het totaal aantal scholen in de steekproef, omdat één school voor aanvang van de werving gesloten werd.

Het uitgangspunt was dat bo-scholen met alle groepen 8 van de school meededen. Op vijf scholen heeft er echter minimaal één groep 8 niet deelgenomen, vaak met als reden dat de klas op de dag van de afname van het onderzoek in quarantaine zat. Op de overige 105 scholen namen wel alle groepen 8 van de school deel aan het onderzoek. In totaal heeft dit geleid tot een deelname van 3.318 bo-leerlingen uit 180 klassen. Tabel 14 laat de verdeling van aantal klassen per school zien.

Tabel 14: Verdeling van aantal klassen per school

| | Aantal scholen |
|-----------|----------------|
| 1 klas | 62 |
| 2 klassen | 39 |
| 3 klassen | 5 |
| 4 klassen | 1 |
| 5 klassen | 1 |
| 6 klassen | 0 |
| 7 klassen | 1 |
| 8 klassen | 0 |
| 9 klassen | 1 |

De benaderde scholen die ervoor kozen niet deel te nemen aan het onderzoek gaven hiervoor verschillende redenen: te druk (29%), corona (zowel vanwege de maatregelen als alle beschikbare

tijd besteden om achterstanden in te halen; 23%), deelname aan andere onderzoeken (9%), begrijpend lezen is geen speerpunt op school (3%) en te belastend voor leerlingen en/ of leerkrachten (9%). Ook was er een groep die geen duidelijke reden gaf om niet deel te nemen (15%). Tenslotte was er ook een groep scholen met wie lastig of geen contact te krijgen was (12%).

4.3.3.2 Speciaal basisonderwijs

Er zijn 41 sbo-scholen met in totaal 86 klassen bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek. Tabel 15 geeft per tranche het aantal benaderde sbo-scholen en de respons weer. Het totale responspercentage was 63,1% met deelname van 41 scholen uit een steekproef van 65 scholen.

Tabel 15: Aantallen benaderde sbo-scholen respons per tranche

| | Benaderde scholen | Respons | |
|---------------|-------------------|---------|------------|
| | Aantal | Aantal | Percentage |
| Tranche 1 | 65 | 23 | 35,4% |
| Tranche 2 | 65 | 18 | 27,7% |
| Totaal | | 41 | 63,1% |

Sbo-scholen deden met alle schoolverlaters van de school mee. In totaal heeft dit geleid tot een deelname van 1.000 leerlingen uit 86 klassen. Tabel 16 laat de verdeling van aantal klassen per school zien.

Tabel 16: Verdeling van aantal klassen per school

| | Aantal scholen |
|-----------|----------------|
| 1 klas | 10 |
| 2 klassen | 22 |
| 3 klassen | 5 |
| 4 klassen | 3 |
| 5 klassen | 1 |

De benaderde scholen die ervoor kozen niet deel te nemen aan het onderzoek, gaven hiervoor verschillende redenen: te druk (7%), corona (zowel vanwege de maatregelen als alle beschikbare tijd besteden om achterstanden in te halen; 22%), deelname aan andere onderzoeken (2%), begrijpend lezen is geen speerpunt op school (14%), te belastende voor leerlingen en/ of leerkrachten (23%) en onderzoek niet geschikt voor de sbo-populatie (7%). Ook was er een groep die geen duidelijke reden gaf om niet deel te nemen (23%). Tenslotte was er ook één school met wie lastig of geen contact te krijgen was (2%).

4.3.4 Representativiteit

Het streven was dat minimaal 85% van de bo-scholen en sbo-scholen deel zou nemen aan het onderzoek, waarbij 50% van de scholen uit de hoofdstekproef zou komen. Deze responspercentages zijn, mede vanwege de invloed van de coronapandemie en de scholensluitingen ten gevolge daarvan, niet behaald. Om die reden is een non-responsanalyse uitgevoerd om na te gaan of het niet behalen van de responseisen gevolgen heeft voor de representativiteit van de data.

4.3.4.1 Regulier basisonderwijs

De bo-scholen in de steekproef en de deelnemende scholen zijn op enkele achtergrondkenmerken vergeleken met de totale basisschoolpopulatie in het schooljaar 2020/2021 (zie Tabel 17). De kenmerken betreffen het schoolgewicht, de schoolgrootte en de urbanisatiegraad van de school in het schooljaar 2021/2021. Daarnaast is ook gekeken naar het percentage leerlingen dat uitstroomt met een leesvaardigheidsniveau lager dan 1F, op 1F en op 2F. Dit betreft de cijfers van het schooljaar 2018/2019, omdat er in het schooljaar 2019/2020 vanwege de coronapandemie geen eindtoetsen zijn afgenomen en de cijfers van 2020/2021 nog niet bekend waren.

Tabel 17: Achtergrondkenmerken van bo-scholen in de steekproef, deelnemende bo-scholen en de totale basisschoolpopulatie in het schooljaar 2020/2021⁹

| | Steekproef (n = 163) | Deelnemers (n = 110) | Populatie (n = 6304) ¹⁰ |
|---|-------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Schoolgewicht | | | |
| Gemiddeld | 29,6 | 29,3 | 29,9 |
| < 28 | 32,1% | 31,8% | 29,4% |
| 28 – 32 | 42,0% | 46,4% | 45,3% |
| > 32 | 25,9% | 21,8% | 25,3% |
| Schoolgrootte | | | |
| Gemiddeld | 286 | 274 | 221 |
| 1-100 | 10,0% | 10,0% | 18,6% |
| 101-200 | 23,8% | 21,8% | 32,6% |
| 201-300 | 28,1% | 33,7% | 26,0% |
| 301 of meer | 38,1% | 34,5% | 22,8% |
| Urbanisatiegraad | | | |
| Gemiddeld | 1660 | 1722 | 1507 |
| ≥ 2500 adressen per km ² | 19,5% | 19,1% | 15,3% |
| 1500 – 2500 adressen per km ² | 24,4% | 24,5% | 23,8% |
| 1000 – 1500 adressen per km ² | 20,7% | 20,9% | 17,7% |
| 500 – 1000 adressen per km ² | 16,5% | 17,3% | 18,4% |
| < 500 adressen per km ² | 18,9% | 18,2% | 24,8% |
| Leesvaardigheid (2018/2019) op basis van eindtoetsgegevens | | | |
| < 1F | 1,5% | 1,5% | 1,6% |
| 1F | 21,6% | 20,6% | 20,5% |
| 2F | 76,8% | 78,0% | 77,9% |

⁹ Voor de representativiteitsanalyse is gebruik gemaakt van de gegevens zoals bekend uit schooljaar 2020/2021. In de verdere analyses is gebruik gemaakt van de gegevens zoals bekend in schooljaar 2018/2019 ten tijde van de steekproeftrekking.

¹⁰ De totale populatie bo-scholen betreft voor de variabele schoolgewicht 6233 bo-scholen. Voor 71 scholen was de schoolweging niet bekend.

De gemiddelde schoolweging van de scholen in de steekproef en de deelnemende bo-scholen wijkt niet significant af van de gemiddelde schoolweging van de overige scholen in de populatie. Scholen in de steekproef ($t(6227) = 6.09, p < .001$) en deelnemende scholen ($t(6227) = 4.13, p < .001$) hebben gemiddeld wel een significant hoger leerlingaantal dan de overige scholen in de populatie. Dit is niet verrassend, omdat de steekproeftrekking proportioneel naar grootte was, wat betekent dat grote scholen meer kans maakten om in de steekproef terecht te komen. De gemiddelde urbanisatiegraad van scholen in de steekproef wijkt niet significant af van de gemiddelde urbanisatiegraad van de overige scholen in de populatie ($t(6178) = 1.36, p = 0.173$). Ditzelfde geldt voor de deelnemende scholen: de gemiddelde urbanisatiegraad van deelnemende scholen wijkt niet significant af van de gemiddelde urbanisatiegraad van de overige scholen in de populatie ($t(6178) = 1.56, p = 0.120$).

Naast de representativiteit op basis van schoolweging, schoolgrootte en urbanisatiegraad is ook gekeken naar de representativiteit op basis van leesprestaties. Hiervoor is gebruik gemaakt van de eindtoetsgegevens uit het schooljaar 2018/2019.¹¹ Het gemiddelde percentage leerlingen van de deelnemende bo-scholen dat referentieniveau 1F niet behaalt, wijkt niet significant af van het gemiddelde percentage leerlingen van de overige bo-scholen in de populatie ($t(6038) = -0.76, p = 0.448$). Ook het gemiddelde percentage leerlingen van de bo-scholen in de steekproef dat 1F niet behaalt, wijkt niet significant af van het gemiddelde percentage leerlingen van de overige bo-scholen in de populatie ($t(6038) = 0.17, p = 0.865$). Daarnaast geldt ook voor leerlingen die referentieniveau 1F behalen dat het gemiddelde percentage leerlingen van bo-scholen in de steekproef en van de deelnemende bo-scholen niet significant afwijkt van het gemiddelde percentage leerlingen van de overige bo-scholen in de populatie die referentieniveau 1F behalen (steekproef: $t(6036) = 0.20, p = 0.838$; deelnemend: $t(6036) = -0.78, p = 0.434$). Als laatste is voor het behalen van referentieniveau 2F te zien dat zowel het gemiddelde percentage leerlingen van bo-scholen in de steekproef als het gemiddelde percentage leerlingen van deelnemende bo-scholen, niet significant afwijkt van het gemiddelde percentage leerlingen van de overige bo-scholen in de populatie (steekproef: $t(6036) = -0.23, p = 0.817$; deelnemend: $t(6036) = 0.93, p = 0.355$). Samenvattend kan gesteld worden dat de leesvaardigheid van de leerlingen in de onderzoeksgroep niet significant verschilt van de populatie, op basis van de eindtoetsgegevens.

Om te bepalen of schoolgrootte gerelateerd is aan de leerlingprestaties en om zo na te gaan of weging naar schoolgrootte noodzakelijk is, is een aantal aanvullende analyses uitgevoerd. Allereerst is, aanvullend op de eerdere t-toets, een Chi-kwadraat toets uitgevoerd om te bepalen of de verdeling in de onderzoeksgroep verschilt van de verdeling in de populatie en om de effectgrootte te bepalen. De resultaten van de Chi-kwadraat toets bevestigen dat de schoolgrootte inderdaad anders verdeeld is in de onderzoeksgroep in vergelijking met de populatie ($\chi^2 = 17,74$, Cramer's $V = 0,053, p < .001$). De effectgrootte (Cramer's V) is echter klein, wat inhoudt dat de relatie zwak is. Om na te gaan of schoolgrootte gerelateerd is aan de leerlingprestaties, controlerend voor de schoolweging, is een meerniveau-analyse uitgevoerd met schoolgrootte en schoolweging¹² als predictoren. De resultaten hiervan laten zien dat schoolgrootte geen significante voorspeller is van leesvaardigheid ($p = .54$) wanneer gecontroleerd wordt voor schoolweging. Hoewel de onderzoeksgroep dus verschilt van de populatie qua verdeling in

11 In kamerstuk 31293-608 wordt gesteld dat de normering van de referentieniveaus voor de Centrale Eindtoets, enerzijds, en de andere toetsen anderzijds, verder uiteenlopen dan gedacht en dus geen juiste afspiegeling geven van het leesniveau. Hoewel het voor leerlingen geen effect heeft gehad op het schooladvies, betekent dit wel dat op stelselniveau het percentage leerlingen dat de referentieniveaus behaald heeft licht kan afwijken. Rectificatie van de in 2019 (en 2021) gerapporteerde referentieniveaus bleek niet mogelijk. De eindtoetsgegevens zijn echter de enige beschikbare gegevens met betrekking tot de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 en zijn daarom wel gebruikt voor de representativiteitsanalyse.

12 Er is gekozen om te controleren voor schoolweging, omdat dit de vergelijking tussen scholen eerlijker maakt.

schoolgrootte, hangt de schoolgrootte niet samen met de hoogte van de leesprestaties en zijn er geen gewogen scores berekend. Er is in de verdere analyses van de leesprestaties gebruik gemaakt van ongewogen scores.

4.3.4.2 Speciaal basisonderwijs

De sbo-scholen in de steekproef en de deelnemende sbo-scholen zijn op enkele achtergrondkenmerken vergeleken met de totale populatie van sbo-scholen in het schooljaar 2018/2019. De kenmerken betreffen de regio-indeling en het gemiddelde percentage leerlingen dat in de schooljaren 2016/2017, 2017/2018 en 2018/2019 uitstroomde naar praktijkonderwijs (pro) of voortgezet speciaal onderwijs (vso). Tabel 18 beschrijft de drie groepen sbo-scholen in termen van deze achtergrondkenmerken.

Tabel 18: Achtergrondkenmerken van sbo-scholen in de steekproef, deelnemende sbo-scholen en de totale sbo-populatie

| | Steekproef (n = 65) | Deelnemers (n = 41) | Populatie (n = 274)** |
|-------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|
| Regio* | | | |
| Noord | 33,8% | 24,4% | 37,2% |
| Midden | 40,0% | 41,5% | 37,2% |
| Zuid | 26,2% | 34,1% | 25,5% |
| Uitstroom naar pro/vso | | | |
| Gemiddeld | 45,0% | 44,6% | 46,4% |
| ≤ 35% | 32,8% | 27,5% | 26,7% |
| 36% - 59% | 43,8% | 50,0% | 48,1% |
| ≥ 60% | 23,4% | 22,5% | 25,2% |

* In de openbare DUO-bestanden wordt een regio-indeling in drie categorieën (Noord, Midden, Zuid) in plaats van vier categorieën (Noord, Oost, Midden, Zuid) aangehouden. Vandaar dat deze drie-categorie-indeling hier is gebruikt.

** De totale populatie sbo-scholen betreft voor de variabele uitstroom naar pro/vso 270 sbo-scholen. Van de overige 4 scholen was de uitstroom niet bekend.

Een chi-kwadraattoets is uitgevoerd om na te gaan of de verdeling van scholen over de drie regio's anders is voor de steekproef, de deelnemende scholen en de overige scholen in de populatie. Het blijkt dat de verdeling van de scholen over de regio's binnen de deelnemende scholen niet significant afwijkt van de verdeling scholen over de regio's binnen de steekproef of binnen de overige scholen in de populatie ($\chi^2 = 4.01$, Cramer's V = 0.085, $p = 0.405$).

Een tweede chi-kwadraattoets is uitgevoerd om te zien of de verdeling van de percentages voor uitstroom naar pro/vso gelijk is voor scholen in de steekproef, deelnemende scholen en de overige scholen in de populatie. De analyse wijst uit dat er geen significante verschillen zitten in de percentages uitstroom naar pro/vso tussen de scholen in de steekproef, de deelnemende scholen en de overige scholen in de populatie ($\chi^2 = 3.84$, Cramer's V = 0.084, $p = 0.428$).

4.4 Afname

Alle toetsafnames hebben in 2021 plaatsgevonden tussen week 9 en week 25. Waar voor de scholensluiting in december 2020 (ten gevolge van de coronapandemie) de planning was dat de piek in afnames in maart/ april zou liggen (op basis van ervaring met eerdere peilingen), is dit verschoven naar mei en juni 2021. Ongeveer 20% van de scholen heeft vanwege de scholensluiting en de daarop volgende organisatorische problemen de afname verplaatst van maart naar mei/ juni.

De coronamaatregelen, zoals die golden tijdens de afnameperiode, hebben weinig tot geen effect gehad op de afname van het onderzoek. Vier scholen hebben ervoor gekozen om wel deel te nemen aan het onderzoek, maar hebben de toets en vragenlijsten zelf bij leerlingen afgenomen, omdat ze geen externen in de school wilden. Deze scholen hebben de toetsmaterialen, inclusief afnamehandleiding, opgestuurd gekregen. Met deze scholen is besproken hoe zij de toets en vragenlijst af moesten nemen, welke instructies zij moesten geven, waar zij op moesten letten en wat wel en niet toegestaan was tijdens de afname. Na de afname hebben deze scholen de materialen weer teruggestuurd. De overige scholen zijn voor de afname van de toetsen en vragenlijsten bezocht door getrainde toetsleiders. Wel liepen we tegen het probleem aan dat parallelklassen van dezelfde scholen, vanwege de ingestelde bubbels, niet gecombineerd getoetst konden worden, omdat zij niet samen in hetzelfde lokaal gezet mochten worden. Hoewel dit geen effect had op de afname, betekende dit vaak wel dat er extra toetsleiders ingezet dienden te worden op die scholen. Omdat splitsen van combinatieklassen niet toegestaan was, gold voor klassen waar leerlingen van groep 6 en 8 bij elkaar in de klas zaten, dat eerst de leerlingen van groep 8 instructie kregen en mochten starten met de leestoets en daarna de leerlingen van groep 6 instructie kregen en mochten starten met de leestoets.

Leerlingen maakten zowel de leestoets als de vragenlijst op papier. Leerlingen met leesproblemen konden, wanneer gewenst, een vergrote versie krijgen van het toetsboekje. Leerkrachten en schoolleiders hebben de vragenlijsten digitaal ingevuld. Wanneer zij aangaven dit liever op papier te doen, hebben zij een papieren kopie van de vragenlijst ontvangen en zijn de gegevens later ingevoerd zodat deze verwerkt konden worden.

4.4.1 Training toetsleiders

Voorafgaand aan de afnames hebben de toetsleiders een twee uur-durende training gevolgd. De training bestond uit drie delen. Om toetsleiders vertrouwd te laten raken met het onderzoek, ontvingen ze eerst wat algemene informatie over het peilingsonderzoek en PIRLS. Hierbij werd stilgestaan bij de historie van de onderzoeken, de inhoud van de onderzoeken en waarom deze onderzoeken belangrijk zijn. In het tweede deel werd stil gestaan bij de algemene taken van de toetsleider en welke stappen ze per school (ophalen materialen, afnemen onderzoek, sorteren materialen, terugbrengen materialen) op welk moment (week voor de afname, dag voor de afname, dag van de afname, na de afname) moesten doorlopen. Tenslotte werden de afnamesessie en alle aandachtspunten die daarbij hoorden met de toetsleiders besproken. Hierbij werd extra aandacht besteed aan de afname in het sbo en de zaken waar toetsleiders rekening mee moesten houden, zoals bijvoorbeeld een verminderde motivatie en toetsangst.

4.4.2 Organisatie en verloop dataverzameling

Alle toetsafnames verliepen in zowel het bo als sbo altijd op dezelfde manier, waarbij toetsleiders gebruik maakten van een uitgeschreven toetsprotocol zodat alle leerlingen dezelfde instructie hebben ontvangen. De toetsafname begon met een korte uitleg van de toetsleider over wat de

leerlingen gingen doen. Daarna kregen leerlingen instructie over het eerste onderdeel van de leestoets en kregen leerlingen maximaal 45 minuten om het eerste deel van de leestoets te maken. Na een (korte) pauze van ongeveer 15 minuten, vulden leerlingen de vragenlijst in. Hiervoor kregen zij 30 minuten, hoewel de tijdlimiet bij deze afname minder strikt was. Na opnieuw een korte pauze maakten leerlingen het tweede deel van de leestoets. Hiervoor kregen zij ook weer maximaal 45 minuten. In het sbo mocht de leraar ervoor kiezen om halverwege de afname van de leestaken een extra pauze van ongeveer 5 minuten in te lassen. Ook werd in het sbo de optie geboden om de leerlingvragenlijst klassikaal voor te lezen. Na afronding van de toetsafname kregen alle leerlingen een pen om ze te bedanken voor hun deelname. Scholen kregen daarnaast ook een boekenpakket met drie voorleesboeken en een informatief boek over leesonderwijs.

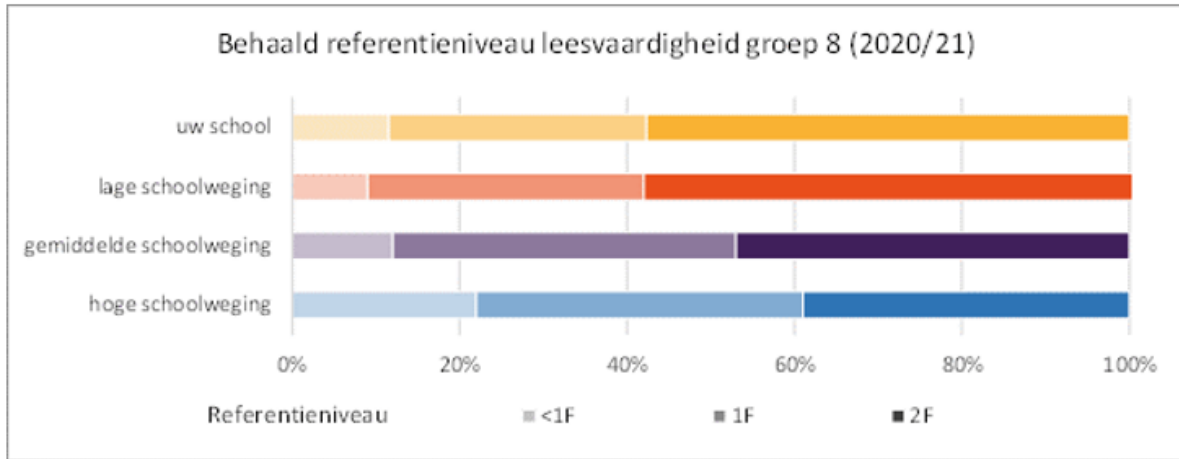
4.4.3 Ervaringen afname

De afnames zijn, ondanks alle beperkingen ten gevolge van de coronapandemie, goed verlopen. Scholen hebben zich vanaf het begin erg welwillend opgesteld en hebben meegedacht in hoe de afnames binnen de dan geldende maatregelen toch op school door konden gaan. Hoewel er weinig problemen waren tijdens de afnames, hoorden we terug dat leerlingen de toets af en toe wat lang en lastig vonden. Dit gold met name in het sbo.

4.4.4 Terugkoppeling aan scholen

Als dank voor deelname aan het onderzoek hebben scholen een schoolrapport ontvangen waarin de resultaten van de leerlingen zijn teruggekoppeld. Hierbij werd de schoolverdeling ten aanzien van het behaalde referentieniveau vergeleken met de gemiddelde van scholen met een lage, gemiddelde en hoge schoolweging (Figuur 5). Zo konden scholen zelf beoordelen hoe ze presteerden ten opzichte van vergelijkbare scholen. Daarnaast is ook, per school, berekend hoeveel procent van de leerlingen laag, gemiddeld of hoog scoort voor elk van de vier kenmerken van de taakuitvoering. Door de verdelingen met elkaar te vergelijken konden scholen nagaan wat eventueel de relatief sterk en minder sterk ontwikkelde vaardigheden van hun leerlingen waren.

Figuur 5 laat zien hoe uw leerlingen in groep 8 zijn verdeeld over deze referentieniveaus, uitgaande van hun scores op de leestoets uit het onderzoek. Ook laat de figuur zien hoe die verdeling is op scholen met een lage, gemiddelde en hoge schoolweging.



Figuur 5. Verdeling behaalde referentieniveaus leesvaardigheid groep 8: leerlingen van uw school en van scholen met een lage, gemiddelde en hoge schoolweging.

In het algemeen geldt: naarmate de schoolweging op een school lager en de leerlingenpopulatie dus minder complex is, behalen meer leerlingen 2F.

Uw school behoort tot de groep scholen met een lage schoolweging. Met Figuur 5 kunt u nagaan in hoeverre het niveau in groep 8 van uw school (weergegeven in de gele balk) overeenkomt met dat van andere scholen met een vergelijkbare schoolweging en dus een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Ook kunt u de prestaties van de leerlingen van uw school vergelijken met die van leerlingen op scholen met een andere schoolweging.

Figuur 5: Voorbeeld van een figuur uit het schoolrapport waarmee scholen inzichtelijk kregen hoe zij scoorden ten opzichte van andere scholen.

5 Schaling leesvaardigheid

5.1 Inhoud

In deze peiling is de leesvaardigheid van leerlingen gemeten, op vier verschillende domeinen: Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten. Deze vier domeinen worden met twee typen opgaven gemeten, te weten gesloten opgaven met dichotome scores en open opgaven die polytoom gescoord zijn¹³. Het domein Interpreteren bevat gesloten opgaven en één open opgave, terwijl de verdeling bij het domein Evalueren precies andersom is. Bij de andere domeinen zijn er zowel open als gesloten opgaven. De verdeling van het type opgave per domein is gegeven in Tabel 19.

Tabel 19: Verdeling open en gesloten opgaven over domeinen

| | Aantal gesloten opgaven | Aantal open opgaven | Totaal |
|---------------|-------------------------|---------------------|--------|
| Begrijpen | 35 | 10 | 45 |
| Interpreteren | 67 | 1 | 68 |
| Samenvatten | 18 | 5 | 23 |
| Evalueren | 1 | 28 | 29 |
| Totaal | 121 | 44 | 165 |

De meeste opgaven zijn al bestaande opgaven die in andere onderzoeken zijn gebruikt. Zo komen er 43 opgaven uit de referentieset markt en 23 opgaven uit de niet-openbare referentieset. Daarnaast bestaat de itemset ook voor een deel uit ankeropgaven. Er zijn 19 opgaven nieuw geconstrueerd voor deze peiling, dit betreft allen open opgaven voor het domein Evalueren. Van alle opgaven is de bron dus bekend. Ook is van iedere opgave bekend bij welke tekstsoort deze hoort (zakelijk of fictief) en is ook het teksttype gespecificeerd. Merk op dat deze opdelingen in teksttype en tekstsoort niet bedoeld zijn om aparte schalen van te maken, maar om er zeker van te zijn dat de inhoudelijke dekking op orde is.

5.2 Afname

De totale toetsbatterij bestaat uit een negental taken (met verschillende leesteksten) die in een dertiental verschillende boekjes zijn afgenomen. In onderstaand figuur is aangegeven in welke toets welke taak te vinden is, in welke volgorde (als eerste of tweede) en wat het (verwachte) aantal observaties is per toets en per taak (nKand). In totaal hebben er 4340 leerlingen aan het peilingsonderzoek Leesvaardigheid deelgenomen; leerlingen die op basis van teveel ontbrekende waarden in latere analyses zijn uitgesloten zijn in dit aantal nog meegenomen¹⁴.

13 De gesloten opgaven met dichotome scores worden gescoord met 0, 1; de open opgaven met polytome scores worden door beoordelaars gescoord. De open opgaven van het domein Evalueren zijn voor het merendeel gescoord met 0, 1, 2, 3; de rest met 0, 1, 2. De open opgaven van de andere domeinen zijn over het algemeen met 0, 1 gescoord, in sommige gevallen met 0, 1, 2, 3, 4, en in één geval met 0, 1, 2, 3, 4, 5. De manier van scoring van de polytome opgaven is gebaseerd op eerdere onderzoeken en de resultaten van het pilotonderzoek waarin nieuw ontwikkelde opgaven zijn getest.

14 In paragraaf 5.3 wordt in detail besproken hoeveel leerlingen van verdere analyses zijn uitgesloten.

| Toets | nKand | Taak A | Taak B | Taak C | Taak D | Taak E | Taak F | Taak G | Taak H | Taak I |
|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 350 | 1 | 2 | | | | | | | |
| 2 | 350 | | 1 | 2 | | | | | | |
| 3 | 350 | 2 | | 1 | | | | | | |
| 4 | 250 | | | 1 | 2 | | | | | |
| 5 | 150 | | 2 | | | 1 | | | | |
| 6 | 350 | | | | 1 | 2 | | | | |
| 7 | 350 | | | | | 1 | 2 | | | |
| 8 | 350 | | | | 2 | | 1 | | | |
| 9 | 250 | | | | | | 1 | 2 | | |
| 10 | 150 | | | | | 2 | | | 1 | |
| 11 | 350 | | | | | | | 1 | 2 | |
| 12 | 350 | | | | | | | | 1 | 2 |
| 13 | 350 | | | | | | | 2 | | 1 |
| N kand | 3950 | 700 | 850 | 950 | 950 | 1000 | 950 | 950 | 850 | 700 |

Figuur 6: Afnamedesign van taken en toetsen leesvaardigheid

De taken verschillen in moeilijkheid, waarbij drie clusters te onderscheiden zijn: een relatief moeilijk cluster (taak A, B, en C), een relatief makkelijk cluster (taak G, H, en I), en taken die daar in moeilijkheid tussenin liggen. Dit levert ook toetsen met verschillende niveaus van moeilijkheid op, die specifiek ingezet kunnen worden zodat deze passen bij het niveau van de leerlingen. De toetsen met de hogere nummers (toetsen 11, 12 en 13) zijn bij leerlingen afgenomen die uitstromen naar het praktijkonderwijs of vmbo-b/k. De toetsen met lagere nummers (toetsen 1, 2 en 3) zijn bij leerlingen afgenomen die in het voortgezet onderwijs naar vwo zullen gaan. Een gedetailleerde uitwerking van welke toets aan welk type leerling is toegewezen, en welke opgaven in welke taak en toets zitten, is in paragraaf 4.2 terug te vinden.

Bij de analyses hebben zowel de taken als de toetsen gemeen dat deze door een grotere groep leerlingen gemaakt zijn, en we *per toets of taak* te maken hebben met een compleet design: alle leerlingen hebben alle opgaven (van die toets of taak) gemaakt. Bij de taken zijn dat relatief grote groepen (naar verwachting tussen de 700 en 1000 leerlingen; zie design in Figuur 6) die allen precies dezelfde set van 15 of 20 opgaven gemaakt heeft. Bij de toetsen zijn de sets van opgaven die alle leerlingen gemaakt hebben groter (30, 35 of 40 opgaven), maar het aantal leerlingen per toets is lager (150-350; zie design Figuur 6).

5.3 Ontbrekende waarden

Voor de verdere analyses plaatsvonden is de data geëvalueerd op basis van ontbrekende waarden. Als leerlingen zeer veel, of bijzondere patronen lieten zien wat betreft de ontbrekende waarden, kon dat een reden zijn een leerling niet mee te nemen in de analyses. Hierbij maakten we onderscheid tussen de analyses die nodig waren voor de schaling van de opgaven, en die nodig waren voor de inschatting van de vaardigheid van de leerlingen.

Over het algemeen, wanneer er sprake was van het meten van vaardigheden, werd de ontbrekende waarde meestal gezien als het ontbreken van een correct antwoord, aangezien de leerling niet heeft laten zien dat hij of zij een goed antwoord kon geven op de vraag. Dit was anders dan bij het meten van bijvoorbeeld een attitude, waarbij het ontbreken van een antwoord moeilijker geïnterpreteerd kon worden. Bij het ontbreken van een goed antwoord kreeg een leerling bij een opgave een score 0, daar waar 1 een correct antwoord representeerde. Het deed er niet toe of het

goede antwoord ontbrak omdat een fout antwoord gegeven was, of dat het antwoord overgeslagen was. Een alternatief zou zijn dat een dergelijke opgave ook als niet aangeboden beschouwd kon worden. Een dergelijke interpretatie pasten we deels toe, dit wordt hieronder verder toegelicht.

Als een aantal opgaven achter elkaar ontbrak, dan spraken we van het ontbreken van een opgaven in een reeks. Het was dan niet zeker of iedere opgave ook daadwerkelijk beschouwd was. Voor de schaling van de opgaven is een redelijke aanname dat niet iedere opgave als afzonderlijke opgave door de kandidaat geëvalueerd is. Zo duidt een reeks opgaven op het einde vaak op tijdgebrek, en een reeks in het midden op een overgeslagen pagina. Dit is het gevolg van specifiek gedrag van de leerling, maar niet van de kenmerk van de opgave op zich. Om die reden werden leerlingen bij de analyse met dergelijke reeksen van de opgaven niet meegenomen in de schaling van de opgaven, maar wel bij de inschatting van de vaardigheid.

In extreme gevallen waarbij geen enkele of slechts een zeer beperkt aantal opgaven gemaakt was, kon de leerling ook bij de analyses van de vaardigheid niet gebruikt worden. In die gevallen was het aannemelijk dat er omstandigheden waren waardoor de leerling de toets niet kon maken. In die gevallen is er vaak meer aan de hand dan (alleen) een lage leesvaardigheid. Dan kon het zijn dat de leerling ziek was, of zodanig laag gemotiveerd dat de respons op het boekje geen goede weergave was van de werkelijke vaardigheid, en kon de afname ook niet goed beschouwd worden als een meting ervan.

Tot slot kan opgemerkt worden dat in deze leespeiling de prestatie van de leerlingen over twee toetsdelen gemeten wordt. Per toetsdeel is bepaald of dit meegenomen moest worden in de analyses (schaling, dan wel populatieschatting). Op die manier konden meer leerlingen meegenomen worden in de analyses. Als niet beide delen als gemaakt beschouwd konden worden, kon dat wellicht wel op een van de twee delen. Dit betekent dat in deze gevallen (een deel van) de opgaven niet zozeer als "ontbrekend dus fout", maar als niet aangeboden werd beschouwd.

Deze overwegingen zijn als volgt concreet gemaakt. Leerlingen die op beide toetsdelen 25% of minder beantwoord hadden, werden uit alle analyses gelaten. De beschikbare tijd voor het maken van de opgaven was dusdanig lang om in ieder geval meer opgaven te kunnen beantwoorden dan een kwart van de opgaven. De grens van 25% is gebaseerd op eerdere ervaringen. Het aantal leerlingen dat daardoor niet in de analyses is meegenomen is zeer beperkt: het betrof hier 22 van de 4340 leerlingen waarover gegevens verzameld zijn. We voeren de verdere analyses voor de vaardigheidsschattingen bij de leerlingen dus uit op de responsen van 4318 leerlingen, waarvan 1000 sbo-leerlingen.

Voor de schaling van de opgaven is daar een additionele criterium aan toegevoegd. Op basis van eerdere ervaringen worden leerlingen die een reeks van vijf of meer opgaven missen niet mee te nemen in de schaling van de. Dat betekent dat een toetsdeel niet meetelde bij de schattingen van de itemparameters als een leerling vijf of meer opgaven achter elkaar in het toetsdeel overgeslagen had. Op basis hiervan zijn er aparte "toetsboekjes" aangemaakt. Wanneer beide toetsdelen als gemaakt beschouwd werden ("toetsboekjes" 1 tot en met 13) dan hebben we te maken met de originele toetsen. Als slechts een deel gemaakt was, dan werd dit een nieuw toetsboekje. Er is onderscheid gemaakt tussen de kandidaten waarbij het eerste deel als gemaakt beschouwd werd ("toetsboekjes" 14-26) dan wel het tweede deel ("toetsboekjes" 27-39).

Merk op dat deze opdeling naar nieuwe toetsboekjes plaatsvond ongeacht het aantal kandidaten dat een specifiek patroon had. Het kon dus voorkomen dat er bij een specifieke toets slechts één leerling was voor wie alleen het tweede deel als gemaakt beschouwd werd. Deze leerling is gewoon

opgenomen in de analyse. Er zijn 96 leerlingen niet gebruikt voor de schaling van de items, maar wel voor de populatieschattingen. Deze leerlingen hadden in minstens een van de toetsdelen 25% van de opgaven gedaan, maar in beide toetsdelen vijf of meer opgaven achter elkaar niet beantwoord. Als deze leerlingen wel opgenomen zouden zijn, dan zouden deze waarschijnlijk misinformatie geven over de moeilijkheid van de opgaven. De schaling vindt dus plaats op basis van leerlingantwoorden van 4222 leerlingen.

5.4 Toets- en item-analyse

Voor alle opgaven is een klassieke toets- en itemanalyse uitgevoerd per toetsboekje, wat inhoudt dat deze analyses uitgevoerd werden voor groepen leerlingen die allen dezelfde verzameling opgaven hebben gemaakt. Deze analyses gaven een indicatie van de betrouwbaarheid en de moeilijkheid van de toetsen en de moeilijkheid en het discriminerend vermogen (r_{it} -waarde) van de opgaven. Echter, aangezien de toetsen specifiek aan leerlingen zijn toegewezen op basis van hun (verwachte) leesniveau kunnen hier geen definitieve conclusies uit getrokken worden. Een item met een lagere p-waarde in een moeilijke taak, kan makkelijker zijn dan een item met een hogere p-waarde in een makkelijke taak. Om opgaven van een bepaald domein over boekjes heen te kunnen vergelijken kunnen we geen klassieke analyses gebruiken, maar zijn met behulp van item respons theorie (IRT) de items per domein op één en dezelfde meetschaal geplaatst (zie hiervoor paragraaf 5.5). Wel geeft de informatie uit de toets- en itemanalyses initiële informatie over de kwaliteit van de opgaven en kon zo als een eerste controle gezien worden.

Uit de eerste toets- en itemanalyse bleek dat er bij een aantal opgaven sprake was van een sleutelfout. Het gaat hier om drie gesloten opgaven van het domein Interpretieren, te weten 10025_GI, 10031_GI en 20002_GI en drie gesloten opgaven van het domein Begrijpen: 10009_GB, 10023_GB, en 20003_GB. De sleutels van deze opgaven zijn aangepast en daarna is de toets- en itemanalyse nogmaals uitgevoerd. Vanwege het grote aantal items en het relatief grote aantal toetsversies, is in Tabel 20 een samenvatting te vinden van de resultaten van de toets- en itemanalyse.

Tabel 20 laat zien dat als we de betrouwbaarheden van alle toetsen vergelijken, de laagste Cronbach's alpha gelijk is aan 0,77, en de hoogste aan 0,86. Bij het beoordelen van de betrouwbaarheid gaan we uit van de COTAN richtlijnen (Evers et al., 2010; pp 31-36) met betrekking tot het vergelijken van leerlingen op groepsniveau, zoals bij deze peiling het geval is. Hierbij wordt een betrouwbaarheid vanaf 0,60 als voldoende beschouwd en een betrouwbaarheid vanaf 0,70 als goed. Alle geschatte betrouwbaarheden in dit onderzoek zijn goed tot zeer goed voor beoordeling van leerlingen op groepsniveau.

Tabel 20: Samenvatting resultaten toets- en itemanalyse

| Toets-versie | Cronbach's Alpha (SE) | Laagste p-waarde | Gemiddelde p-waarde | Hoogste p-waarde | Laagste r_{it} -waarde | Gemiddelde r_{it} -waarde | Hoogste r_{it} -waarde |
|--------------|-----------------------|------------------|---------------------|------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 1 | 0,77 (0,02) | 0,29 | 0,71 | 0,96 | 0,13 | 0,32 | 0,60 |
| 2 | 0,86 (0,01) | 0,38 | 0,70 | 0,92 | 0,17 | 0,41 | 0,60 |
| 3 | 0,77 (0,02) | 0,21 | 0,69 | 0,96 | 0,05 | 0,31 | 0,58 |
| 4 | 0,78 (0,02) | 0,31 | 0,69 | 0,93 | 0,16 | 0,33 | 0,55 |
| 5 | 0,82 (0,02) | 0,27 | 0,63 | 0,90 | 0,00 | 0,37 | 0,62 |
| 6 | 0,82 (0,01) | 0,24 | 0,61 | 0,86 | -0,02 | 0,35 | 0,59 |
| 7 | 0,85 (0,01) | 0,24 | 0,58 | 0,82 | 0,14 | 0,39 | 0,63 |
| 8 | 0,82 (0,01) | 0,34 | 0,63 | 0,88 | 0,07 | 0,36 | 0,62 |
| 9 | 0,81 (0,02) | 0,26 | 0,60 | 0,90 | 0,16 | 0,37 | 0,61 |
| 10 | 0,81 (0,02) | 0,24 | 0,56 | 0,90 | 0,09 | 0,37 | 0,59 |
| 11 | 0,86 (0,01) | 0,20 | 0,51 | 0,84 | 0,18 | 0,45 | 0,69 |
| 12 | 0,81 (0,01) | 0,22 | 0,49 | 0,80 | 0,03 | 0,39 | 0,66 |
| 13 | 0,83 (0,01) | 0,19 | 0,46 | 0,76 | 0,05 | 0,41 | 0,66 |

Als we naar de gemiddelde p-waardes van de verschillende toetsboekjes kijken, zien we dat deze over het algemeen gestaag afnemen, alleen bij boekjes 8 en 9 is er een lichte toename te detecteren. Dit komt overeen met het design van deze peiling, waarbij er toetsen van verschillende niveaus van moeilijkheid zijn geconstrueerd, die toegewezen zijn aan leerlingen van verschillende niveaus. De boekjes met de hoogste nummers zijn toegewezen aan leerlingen die uitstroonden naar het praktijkonderwijs of vmbo-b/k, en bij die boekjes is de gemiddelde p-waarde het laagst; mogelijk hadden deze leerlingen meer moeite met lezen en het maken van de opgaven. Ook de hoogste p-waardes nemen over het algemeen over toetsboekjes heen af, wat ook kan liggen aan het feit dat de pro/vwbo-b/k-leerlingen meer moeite hadden met het maken van de opgaven.

In de pilot zijn de r_{it} - (en r_{ar} -)waarden gebruikt omdat deze helpen bij het vinden van sleutelfouten en zo kunnen helpen bij het verbeteren van de opgaven. Bij de beschrijving van de gekozen opgaven gebruikten we de r_{it} -waarden aangezien de COTAN daarvoor richtlijnen geeft om de kwaliteit te evalueren (Evers et al., 2010; p.40). Een r_{it} -waarde van 0,30 of hoger wordt als goed gezien. In Tabel 20 is te zien dat de gemiddelde item-totaalcorrelaties (r_{it} -waardes) voor ieder van de toetsversies boven de 0,30 lag. Als we echter in meer detail naar de laagste r_{it} -waardes van de individuele opgaven kijken, zien we dat er in alle toetsboekjes opgaven zitten waarbij de r_{it} -waarde onder de 0,30 ligt, wat betekent dat het item niet goed onderscheid maakt tussen leerlingen met verschillende niveaus van leesvaardigheid. Nadere inspectie van de toetsboekjes laat zien dat het in vrijwel alle gevallen gaat om maar een paar opgaven per toetsboekje. Verder bleek voor veel van deze opgaven dat de p-waarde wel acceptabel was, maar dat de opgave dus weinig aan de meetnauwkeurigheid van de toets toevoegt. We zagen geen reden om de opgaven met een lagere r_{it} -waarde te verwijderen, we onderzochten eerst hoe de opgave functioneert in de IRT-analyses.

In toetsboekje 6 is er één opgave, 50033_GB, die een negatieve r_{it} -waarde heeft. Nadere inspectie van de opgave¹⁵ laat zien dat deze in de andere toetsboekjes een positieve r_{it} -waarde heeft. Daarnaast heeft de opgave in alle toetsversies een p-waarde tussen de 0,31 en 0,45. In toetsboekje 6 blijkt echter, in tegenstelling tot in de andere boekjes, dat een ander antwoordalternatief vaker

15 De opgave 50033_GB is terug te vinden in toetsboekjes 5, 6, 7 en 10.

werd gekozen dan het correcte antwoord, wat de negatieve r_{it} -waarde verklaarde. Vanwege de acceptabele p-waardes en r_{it} -waardes in de andere boekjes, verwijderden we ook deze opgave niet, en keken we eerst hoe de opgave het deed in de IRT-analyses.

In de peiling is voor 31 open opgaven (van in totaal 701 leerlingen) een beoordelaarsonderzoek uitgevoerd, waarbij de interbeoordelaarsovereenstemming tussen de twee beoordelaars is berekend. Voor niet alle open vragen was het noodzakelijk om de interbeoordelaarsovereenstemming te bepalen, omdat een aantal vragen slechts één duidelijk goed antwoord hadden. De toewijzing van eerste en tweede beoordelaar heeft aselekt plaatsgevonden. De interbeoordelaarsovereenstemming is berekend met Cohen's Kappa (Cohen, 1960). Waarden van Kappa tussen 0,41 en 0,60 worden beschouwd als een redelijke overeenkomst tussen beoordelaars; waarden tussen 0,61 en 0,80 worden beschouwd als een substantiële (oftewel goede) overeenkomst tussen beoordelaars. Bij tien van de 31 opgaven lag de waarde van Cohen's Kappa tussen de waarden 0,41 en 0,60: de laagste waarde van Kappa was gelijk aan 0,432, de hoogste waarde van deze tien opgaven was gelijk aan 0,586 (zie Bijlage 4 voor de Tabel met informatie per opgave). Bij de overige 21 opgaven viel de waarde van Kappa in de categorie 'substantiële (i.e., goede) overeenkomst tussen beoordelaars': de laagste waarde was gelijk aan 0,606, de opgave met de hoogste Kappa had een waarde gelijk aan 0,777. Gemiddeld genomen kwam de waarde van Cohen's Kappa uit op 0,646, de mediaan op 0,650. We kunnen concluderen dat alle opgaven dus een redelijke tot goede interbeoordelaarsovereenstemming hebben.

5.5 Constructie van de schalen

De resultaten van leerlingen zijn, zoals in paragraaf 5.4 genoemd, niet op het niveau van de scores (aantal goed gemaakte opgaven) met elkaar te vergelijken, aangezien leerlingen verschillende toetsversies gemaakt hebben. Deze versies kunnen in moeilijkheid van elkaar verschillen omdat de toetsen bestaan uit verschillende sets van opgaven (ook wel items genoemd). Item Respons Theorie (IRT; zie onder andere Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991) is gebruikt om de items en leerlingen per domein op één onderliggende meetschaal te plaatsen. IRT heeft een aantal voordelen ten opzichte van klassieke testtheorie. Bij IRT geldt dat (1) de schatting van de vaardigheid van een persoon onafhankelijk gedaan kan worden van de set items die hij of zij heeft gemaakt; (2) itemkenmerken die gerelateerd kunnen worden aan de moeilijkheid en onderscheidend vermogen kunnen onafhankelijk geschat worden van de groep personen die de items hebben gemaakt, dus de itemkenmerken van een item blijven gelijk, ongeacht voor welke steekproef van personen deze berekend zijn; en (3) het mogelijk is om de passing van een IRT-model te onderzoeken, om zo te toetsen of de geobserveerde scores kunnen worden verklaard door één onderliggend construct.

Het model dat we hier hebben gebruikt om de items en leerlingen voor de verschillende domeinen op één meetschaal te plaatsen is het One Parameter Logistic Model (OPLM; Verhelst & Glas, 1995). In dit model wordt de kans dat een bepaalde leerling een bepaald item goed beantwoordt, uitgedrukt als functie van de latente vaardigheid van de leerling op het betreffende domein enerzijds, en de moeilijkheid en het onderscheidende vermogen van het item anderzijds. De itemrespons functie die hierbij hoort, kan bij dichotome items¹⁶ worden weergegeven met behulp van de volgende vergelijking:

$$P(X_i = 1|\theta) = P_i(\theta) = \frac{\exp [a_i(\theta - b_i)]}{1 + \exp [a_i(\theta - b_i)]}$$

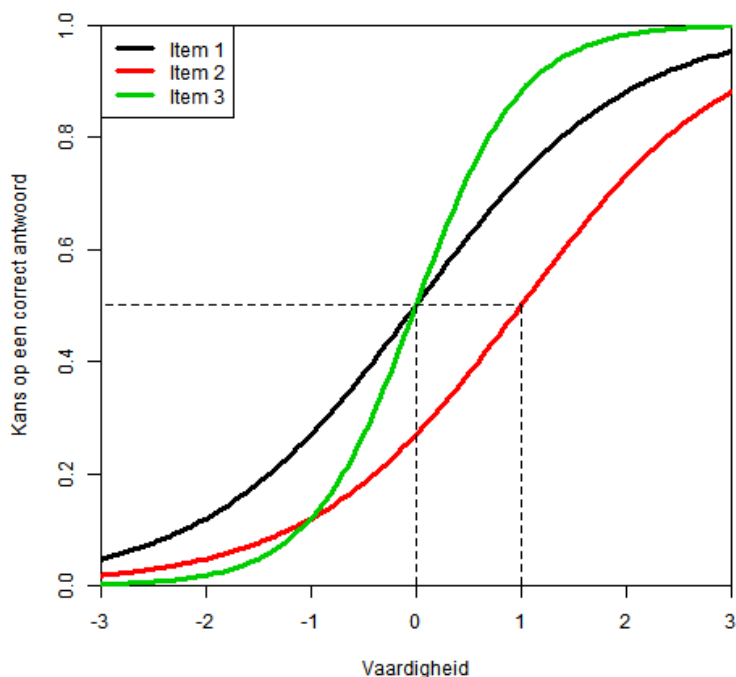
16 Bij dichotome items komen alleen scores 0 en 1 voor waarbij score 1 wordt gegeven bij een correct antwoord.

waarbij $P_i(\theta)$ de kans is dat een willekeurig persoon met vaardigheid θ item i correct beantwoordt. Het onderscheidend vermogen van item i wordt aangeduid met a_i . De positie van het item op de schaal wordt aangeduid met b_i . Deze positie wordt gedefinieerd door de benodigde vaardigheid die nodig is om precies een kans van 0,50 te hebben om het item correct te beantwoorden. Het onderscheidend vermogen van een item geeft aan hoe goed het item onderscheid kan maken tussen personen met verschillende vaardigheidsniveaus. Dit onderscheidend vermogen is optimaal rond het punt b_i . Hoe hoger het onderscheidend vermogen van een item (i.e., hoe hoger de waarde van de discriminatieparameter a_i van een item), hoe beter het item dus kan onderscheiden of een leerling een vaardigheid boven of onder de waarde b_i heeft. In de modelpassing -waarover later meer- bleek dat de a-parameters over de verschillende opgaven variëren, waardoor een Rasch model waarin verondersteld wordt dat de a-parameters voor alle items gelijk zijn, geen goede omschrijving zou geven.

In deze peiling komen ook polytome opgaven voor. Dat zijn opgaven met meer dan twee antwoordcategorieën. Als de minimum score gelijk is aan 0, en alle scores telkens met 1 omhoog kunnen gaan (0,1,2,...) dan wordt de locatie van een item niet bepaald door een locatieparameter. Het aantal locatieparameters is dan gelijk aan de maximum score van een item (m_i). Wel wordt er vanuit gegaan dat binnen een item er een a-parameter is. De toegepaste formules bij polytome items zijn complexer dan de formule die hierboven gegeven is. Hieronder wordt een beknopte uitleg gegeven hoe de parameters functioneren bij dichotome items.

In Figuur 7 worden drie verschillende itemrespons functies weergegeven voor het OPLM. In de grafiek is de locatie van een item af te lezen aan de positie van de itemcurve op de vaardigheidsschaal, waarbij de locatie is weergegeven met een stippellijn en correspondeert met de vaardigheidsscore die hoort bij een kans van 0,50 om het item juist te beantwoorden. In de grafiek is te zien dat voor item 2 een hogere vaardigheid nodig is om een kans van 0,50 te hebben om het item goed te maken dan items 1 en 3. Wanneer de a-parameters identiek zijn (item 1 en 2) zien we dat voor twee personen met dezelfde vaardigheid geldt dat de kans om item 1 goed te beantwoorden altijd hoger is dan item 2. Volgens dit model is voor iedereen item 2 dus moeilijker dan item 1.

Bij item 3 verschilt het onderscheidend vermogen van dat bij item 1 en 2. De kans het item 3 goed te maken is voor het grootste deel van de vaardigheidsrange groter dan bij item 2, maar dit geldt niet voor de zeer laag-vaardige leerlingen (vaardigheid lager dan -1): dan is de kans op een goed antwoord bij item 2 groter. Bij item 1 en 3 is te zien dat deze dezelfde locatie $b=0$ hebben, maar dat voor leerlingen met een lagere vaardigheid item 1 gemakkelijker is, en voor leerlingen met een hogere vaardigheid item 3. Ook dit komt doordat de twee opgaven verschillen in onderscheidend vermogen. Bij item 3 is dat onderscheidend vermogen hoger dan bij item 1: item 3 maakt sterker onderscheid tussen leerlingen met een vaardigheid onder $b=0$ en boven $b=0$ dan item 1. Dit komt omdat de kans op het correct beantwoorden van het item sneller toeneemt rond locatie $b=0$ naarmate de vaardigheid hoger is. Bij item 1 neemt deze kans minder snel toe naarmate de vaardigheid stijgt, en dus discrimineert dit item in vergelijking met item 3 minder goed tussen personen op dat deel van de vaardigheidsschaal. Verder is te zien dat alle itemrespons functies een stijgende lijn laten zien, wat betekent dat het onderscheidend vermogen voor al deze items positief is. Dit betekent dat hoe hoger de vaardigheid, hoe groter de kans om het item correct te beantwoorden.



Figuur 7 Itemrespons functies voor het OPLM

Bij polytome items wordt veelal gekeken naar de verwachte score op een item die ook van de vaardigheid afhangt: $E(X_i|\theta)$. De generalisering van punt b_i bij dichotome items¹⁷ naar polytome items vindt plaats door te berekenen wat vaardigheid θ is waarvoor geldt dat $E(X_i|\theta) = m_i/2$. De relatie van dit punt met de m_i geschatte locatieparameters bij een polytoom item is aanzienlijk complexer dan bij dichotome items.

Naast inhoudelijke redenen, is het onderscheidend vermogen van een item vaak een van de redenen om een item wel of niet uit een schaal te verwijderen. Dit geldt zowel voor dichotome als voor polytome opgaven. Als items gevonden worden met een negatief onderscheidend vermogen, dan kunnen deze uitgesloten worden van analyses. Deze items hangen namelijk negatief samen met de te meten vaardigheid. Het betreft dan een item dat vaker correct wordt gemaakt door personen met een lagere vaardigheid dan door personen met een hogere vaardigheid, wat in strijd is met het gebruikte IRT-model. Een dergelijk item verlaagt de betrouwbaarheid van de meting. Als opgaven een laag onderscheidend vermogen hebben, maken deze over de gehele schaal weinig onderscheid tussen vaardige en minder vaardige leerlingen. De bijdrage aan de betrouwbaarheid van de meting is beperkt. Over het algemeen wil men dergelijk opgaven niet in een toets opnemen omdat bij het meten van individuele leerlingen het opnemen van deze items niet efficiënt is (kost toetstijd, levert weinig informatie). Bij een peiling zoals deze is het verwijderen niet direct nodig zolang het item inhoudelijk relevant is. Bij een peiling worden er immers geen beslissingen op individueel niveau genomen, maar naar prestaties op groepsniveau gekeken. Vanuit dit oogpunt kunnen we een item ook interessant vinden als er relatief weinig onderscheid gemaakt wordt tussen leerlingen met verschillende vaardigheidsniveaus. Het is inhoudelijk ook interessant te evalueren bij wat voor soort opgaven vaardiger leerlingen duidelijk beter presteren dan minder vaardige, en bij welke opgaven de mate van vaardigheid maar beperkte invloed heeft op het goed maken van de opgave. Alleen als een opgave zoals gezegd negatief samenhangt met het gemeten construct, of als er inhoudelijke redenen zijn om een item niet mee te nemen, zou een item echt

¹⁷ Merk op dat gemakkelijk is aan te tonen dat bij dichotome items met score 0 en 1, dus $m_i=1$, geldt dat $E(X_i|q)=P_i(q)$, en zodoende $P_i(q)=0,50$ dan gelijk is aan $E(X_i|q)=m_i/2$

verwijderd moeten worden. Als blijkt dat een opgave op een belangrijk deel van de vaardigheidsschaal (en dus niet de gehele) een negatieve relatie vertoont tussen de vaardigheid en kans op het goed maken van een item, kan dat ook tot verwijdering van de opgaven leiden. Dit dient in overleg met de inhoudsdeskundige te gebeuren.

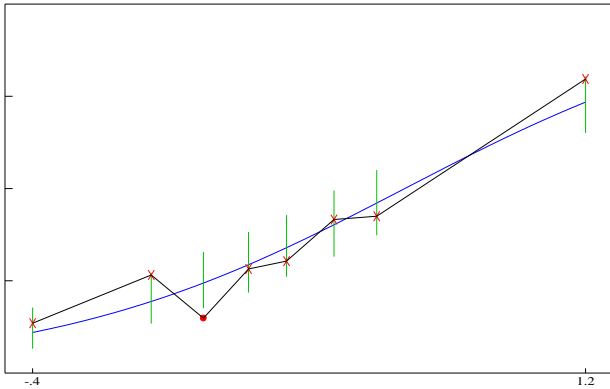
Kenmerkend voor het OPLM is dat de discriminatieparameters van de items niet net als de moeilijkheidsparameters geschat worden, maar *a-priori* als constanten worden ingevoerd. Door deze keuze kan de (gewogen) ruwe score van een leerling op de toets direct uit de data berekend worden, zodat het mogelijk wordt om de itemparameters te schatten met *conditional maximum likelihood* (CML). In de analyses voor deze peiling is dat een belangrijk voordeel, omdat CML-schatting van itemparameters niet gepaard gaat met assumpties over de vaardigheidsverdeling in de populatie, over de wijze van steekproeftrekking, of over de toewijzing van toetsvarianten in een incompleet design (Eggen, 2004).

Voor het construeren van de verschillende schalen hebben we het computerprogramma OPLM (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995) gebruikt. Dit programma voert tevens een aantal statistische toetsen uit op grond waarvan we kunnen bepalen of het OPLM-model voor een betreffende schaal een adequate beschrijving geeft van de data. Belangrijk zijn de zogenaamde itemgeoriënteerde *S*-toets en de *R1c*-toets voor het gehele model. De *S*-toets is gebaseerd op de verschillen tussen de geobserveerde en verwachte proporties antwoorden in homogene scoregroepen. Als de *p*-waarden (overschrijdingskansen) voor de *S*-toetsen uniform verdeeld zijn in het interval [0,1] concluderen we dat het model past (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995). De *R1c*-toets voor het gehele model heeft dezelfde onderliggende rationale als de *S*-toets. De waarde van de *R1c*-toets is echter zeer gevoelig voor afwijkingen van het model, waardoor het ook bij relatief weinig observaties vaak al snel aangeeft dat het IRT statistisch model niet past bij de data. We kunnen ook kijken naar de bijdrage van een item aan de *R1c*-waarde. Als deze zeer hoog is (exacte hoogte afhankelijk van het aantal waarnemingen bij een item) is dat vaak een indicatie van *Differential Item Functioning* (DIF).

Op basis van inhoudelijk onderscheid wordt voor elk van de vier domeinen (Begrijpend, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten), een aparte schaal geconstrueerd. Per schaal is er een OPLM-model geschat op de betreffende set items. Zoals in paragraaf 5.3 besproken, worden leerlingen met vijf of meer ontbrekende antwoorden op een rij en/of die minder dan 25% van de opgaven gemaakt hebben, niet meegenomen bij het construeren van de schalen. De toetsen die worden uitgevoerd controleren direct op DIF doordat bo en sbo als afzonderlijke DIF-groepen in de analyses opgenomen zijn. Als opgaven in bo en sbo verschillend functioneren, dan kunnen we dat zo signaleren.

Als eerste is op de 68 items met dichotome scores van het domein Interpreteren een OPLM geschat. Het blijkt het item 60080_GI een negatieve *a*-parameter heeft. Het item is uit de schaal verwijderd. Vervolgens werd er wederom een OPLM geschat. De passing van dit model is goed te noemen. Geen van de opgaven heeft een significante *S*-statistic met $p < .01$. Significante misfit zou aangeven dat de geschatte Item Response Functie (IRF) niet bij de data zou passen. Er zijn er twee met een $p < .05$ hetgeen minder is dan te verwachten valt bij dit aantal items.

Rel. item #: 13 Abs. item #: 25 Label: 60013_GI [:1]

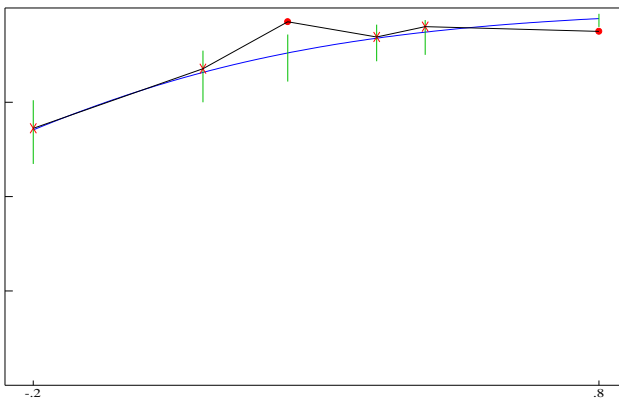


Om een beeld te geven van de passing wordt het slechtst passende item (60013_GI) hiernaast afgebeeld. We zien met de blauwe lijn de geschatte IRF volgens het model. De punten die afgebeeld zijn betreffen de geobserveerde proporties goede antwoorden binnen de vaardigheidsgroepen (groepen leerlingen met een vergelijkbare vaardigheid). Als deze proportie overeenkomt met wat onder het model verwacht wordt dan is het aangegeven met een kruisje, en is het significant afwijkend dat is het aangegeven

met een rode stip. De zwarte lijn die deze punten verbindt kan geïnterpreteerd worden als de "geobserveerde IRF" op basis van de data. We zien dat het afgebeelde item een rode stip heeft, en er zeer lokaal een afwijking van het model gevonden wordt. Het model is robuust voor dergelijke (kleine) schendingen. De impact op de verdere analyses is, zo leert de ervaring op basis van diverse robuustheidsstudies, nihil.

Als we verder kijken naar de R1c-statistic dan vinden we een waarde van: $R1c = 1168.315$; $df = 664$. Dit zou op een significante afwijking kunnen duiden ($p = <0.0010$), maar zoals gezegd is van deze statistiek bekend dat deze extreem gevoelig is voor afwijkingen, zeker bij hoge aantallen observaties per opgave. We hebben hier te maken met gemiddeld bijna 900 observaties per opgave (gemiddeld is iedere opgave door ongeveer 900 leerlingen gemaakt), met minimaal 724 observaties en maximaal 1020 per item. Merk op dat dit geldt voor alle items, ook bij de andere subdomeinen. Bij dergelijke aantallen observaties is het model robuust voor een statistisch gebrek aan passing van het model op basis R1c, zolang die schending maar niet door één of een klein aantal opgaven veroorzaakt is. Dat was hier niet het geval. Deze schaal met label "LE21_I4" kunnen we gebruiken voor het schatten van de vaardigheid van de leerlingen op het domein Interpretieren.

Rel. item #: 11 Abs. item #: 54 Label: 40036_GB [:1]

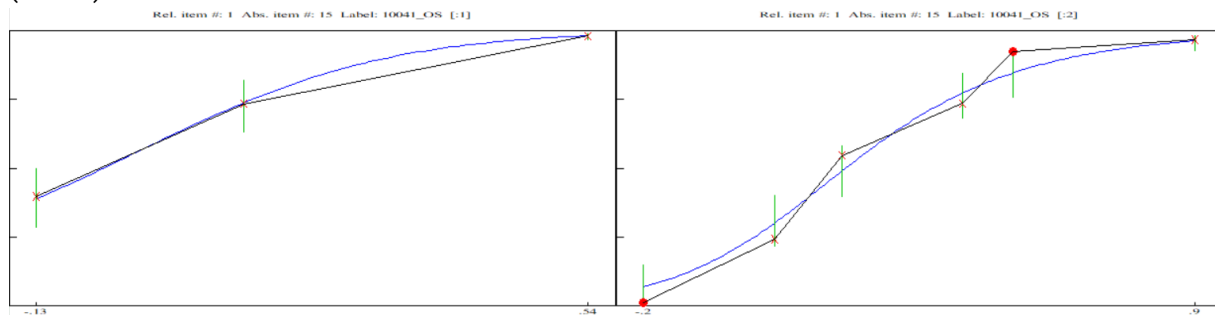


Voor het domein Begrijpen is er ook een OPLM geschat, hier op de 44 binaire items die onder dit domein vallen, en een opgave met drie scorecategorieën. Deze schaal laat wat meer items zien met een significante misfit. Als we dan naar het slechtst passend item (40036_GB) kijken, dan zien we dat de passing weliswaar niet perfect is, maar in absolute zin niet groot te noemen is. Ook voor dergelijke afwijkingen is het model robuust.

Ook hier laat de R1c-statistics een significante schending van het model zien ($p < .0000$ bij $R1c = 961.042$; $df = 459$). Hierbij gelden dezelfde opmerkingen als gemaakt bij de schaal voor Interpretieren. We kunnen deze schaal, "LE21_B2", gebruiken voor de schatting van de vaardigheid van leerlingen op het domein Begrijpen.

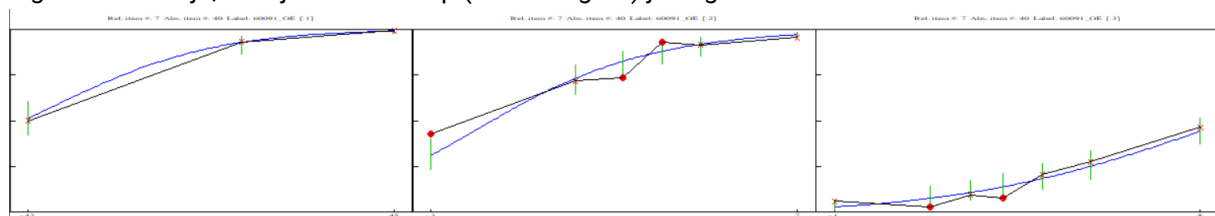
Vervolgens is er een schaal geconstrueerd voor de 23 items van het domein Samenvatten. Van deze 23 zijn er 18 dichotoom gescoord, en hebben de overige items 3, 4, 5 (dat betreft twee items) of 6 scorecategorieën. Dat betreft dus polytome items met maximum scores 2, 3, 4 of 5. Als we naar de s-statistics kijken dan zie we hier ook weer geen significante misfit op $p < .01$ en slechts

twee items met een misfit op $P < .05$. Het slechtst passende item is 10041_OS. Dit item heeft een maximum score van 2 en wordt zodoende beschreven door twee item-stap-response-functies (ISRF¹⁸) in het OPLM.



We zien dat in de ideale situatie de ISRF van de tweede itemstap (tussen score 1 en 2) iets meer onderscheidend is rond de item-stap-locatie dan dat met de huidige a-parameter is aangegeven. Echter, bij alle praktisch bruikbare polytome modellen wordt verondersteld dat binnen een item over alle itemstappen dezelfde a-parameter gebruikt wordt. Het verhogen van de a-parameter zou de passing van de eerste itemstap verslechteren. Dat is niet ongebruikelijk wanneer er met polytome items gewerkt wordt. Ook hier is bekend dat het model tegen dergelijke kleine schendingen bestand is, en goed gebruikt kan worden. Net als bij de vorige twee schalen zien we weer misfit via de R1c-statistic ($R1c = 398.342$; $df = 276$; $p = < 0.0010$), en dezelfde opmerkingen zijn hier relevant. De schaal "LE21_S2" met alle S items valt te gebruiken voor de schatting van de vaardigheidsscores voor het domein Samenvatten.

Als laatste is er een schaal geconstrueerd voor de items die onder het domein Evalueren vallen. Van de 29 opgaven zijn er 22 met een score range 0 tot en met 3, en vier een score range van 0 tot en met 2. De overige drie items zijn dichotoom. Bij deze schaal zijn er relatief veel opgaven met een significante misfit ($p < .01$). Het feit dat we hier te maken hebben met veel polytome items, speelt hier zeker een rol. Een van de minder goed passende items was item 60091_OE. Bij de tweede en derde ISRF was een misfit gevonden. Bij de tweede stap (middelste figuur) zou de a-parameter lager moeten zijn, en bij de derde stap (rechter figuur) juist groter.



Aangezien de a-parameters binnen een item daar niet aan kunnen voldoen, en de mate van de misfit die we hier aanschouwen dusdanig beperkt is, weten we dat het model robuust is voor deze kleine schendingen, en dat een dergelijke opgave gewoon in de schaal kan blijven. Een vergelijkbaar patroon werd gevonden bij andere, minder goed passende opgaven. Ook hier zien we een vergelijkbare fit op de R1c-statistics ($R1c = 1443.354$; $df = 767$; $p = < 0.0010$) als op de andere schalen. De daarbij gemaakte opmerkingen gelden ook hier, waardoor deze schaal "LE21_E2" gebruikt kan worden voor het schatten van de vaardigheid van leerlingen op het domein Evalueren.

Naast deze vier losse schalen wordt ook een schaal geconstrueerd waarbij getracht wordt deze vaardigheden samen te nemen. Om inzicht te krijgen of dat mogelijk is, zijn drie onderzoeken uitgevoerd. Het eerste onderzoek is een exploratieve factoranalyse met extractie op basis van

18 In het OPLM wordt gewerkt met ISRF-definitie die valt binnen de groep van Partial Credit Modellen. Zie onder andere Hemker, et al., (1996). Polytomous IRT models and monotone likelihood ratio of the total score. *Psychometrika*, 61, 679-693.

principale componenten. Omdat we met name geïnteresseerd zijn in de vier onderliggende inhouds schalen waar we al schalen voor gemaakt hebben, beperken we het aantal factoren tot vijf. Deze vijfde factor geeft de mogelijkheid dat als er meer dan vier factoren zijn, er enige indicatie van gegeven kan worden. We maken hierbij gebruik van een varimax rotatie, omdat deze vaak meer inzicht geven in de aanwezige factoren dan het ongeroteerde resultaat. Deze factoranalyse is uitgevoerd per boekje. In het tweede onderzoek is onderzocht wat de correlatie is tussen de schattingen bij de vier initieel gevormde schalen. Hierbij is de latente correlatie berekend. Tot slot is er een schaal gemaakt waarbij alle opgaven bij elkaar genomen zijn, en is er gekeken wat de passing van dat model is.

Het exploratieve factor-analyse-onderzoek laat zien dat de opgaven Interpretieren (I), Samenvatten (S), en Begrijpen (B) laden op alle vijf de factoren, en deze niet eenduidig onderscheiden kunnen worden als aparte schalen. De opgaven die Evalueren (E) meten hangen onderling wat meer samen, en laden vaker op een factor dan te verwachten onder toeval. Op deze factor laden overigens ook I-, B- en S- opgaven, en de E-opgaven betreffen minder dan 50% van de opgaven op deze factor, waardoor dit ook niet een specifieke E-factor genoemd kan worden. Daarnaast laden diverse E-opgaven op alle andere factoren. Tot slot kan opgemerkt worden dat de clustering van de E-opgaven ook het gevolg kan zijn van de wijze van scoren van deze opgaven. De gemiddelde maximale score bij deze E-opgaven is 2,64, terwijl dat bij de overige opgaven 1,07 is. Factoranalyse kan gevoelig zijn voor dergelijke itemkenmerken, die niet direct met de inhoud van de schalen te maken hebben, maar met de wijze van scoren, en zodoende meer over de vorm dan over de inhoud gaan. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat bij deze items qua vorm en inhoud sterk met elkaar verbonden zijn: deze vorm van E-opgaven past ook bij de inhoud. Het is daardoor lastig te ontrafelen in welke mate de wijze van scoren en in welke mate de inhoud een rol speelt. Uiteindelijk geven resultaten van de factoranalyses niet direct de indicatie dat het plaatsen op een enkele schaal niet zou kunnen. Bij de schaling kan wel specifiek gekeken worden naar het functioneren van de E-items.

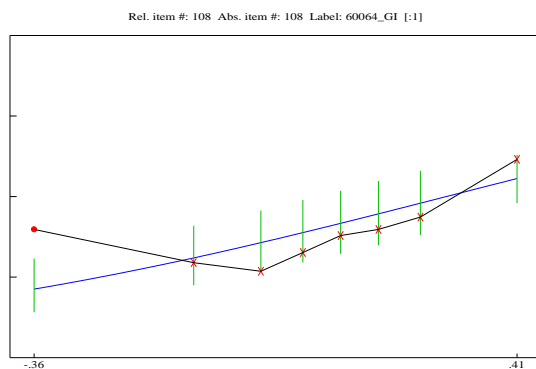
Het onderzoek naar de correlatie tussen de vier initieel gevormde schalen -hetgeen in paragraaf 7.3 verder beschreven wordt- laat zien dat met name de B- en I-schaal latent zeer hoog samenhangen (latente correlatie van 0,95). Ook de S-schaal past daar met correlaties van rond de 0,90 met de B- en I-schaal goed bij. De latente correlatie van deze drie schalen met de E-schaal is wat lager, met waarden rond de 0,70. De conclusie op basis van dit resultaat is vergelijkbaar met die van het exploratieve factor-analyse-onderzoek: de schalen kunnen samen een enkele schaal vormen, maar let daarbij op de passing van de E-items.

Het derde onderzoek betreft de schaling van de opgaven, waarbij we kijken hoe deze opgaven samen schalen als een enkele schaal. Deze schaal vat de vaardigheid samen van de vier losse schalen. Deze schaal is behulpzaam om de prestatiecriteria voor de referentieniveaus 1F en 2F over te brengen, en geeft gezien de hoge samenhang tussen de subschalen ook een goede samenvatting van de leesvaardigheid van de leerlingen als geheel.

De analyses starten met dezelfde 165 items die hiervoor per schaal geëvalueerd zijn. We schatten een OPLM model, om zo een schaal leesvaardigheid te construeren. Bij het controleren van de waarden van de discriminatieparameters, blijkt dat wanneer alle opgaven op een schaal geplaatst worden, dat item 60080_GI een negatieve a-parameter had. Dit was eerder ook het geval bij het construeren van de schaal voor Interpretieren. Dit item blijkt in eerdere analyses op de oorspronkelijke data van het referentieonderzoek niet eenduidig te functioneren¹⁹. Vanwege

19 Dit item blijkt in sommige populaties redelijk te functioneren, maar heeft ook vaker een negatieve a-parameter.

bovengenoemde redenen, en het negatieve onderscheidend vermogen van het item in de huidige peiling, wordt het item verwijderd uit de schaal.



Er wordt nogmaals een OPLM geschat op de items van de peiling, waarbij item 60080_GI niet wordt meegenomen. De passing van de opgaven laat nog wel enige misfit zien, die enigszins te vergelijken is met wat per schaal geformuleerd is. Met name de polytome opgaven laten enige misfit zien, die te wijten is aan de a-parameters die voor alle stappen gelijk moeten zijn. Het slechtst passende item is item 60064_GI (interpreteren) waarbij het erop lijkt dat de minst vaardige leerlingen door middel van gokgedrag op het juiste antwoord kunnen komen.

Voor de overige vaardigheidsgroepen valt de impact van de misfit bij deze opgave mee. Het item kan als zodanig mee genomen worden, en de invloed van de misfit voor de groep minst vaardige leerlingen is beperkt. De passing van het OPLM op de 164 items van de schaal leesvaardigheid laat voor de R1c-statistic hetzelfde patroon zien als bij de losse schalen ($R1c = 4483.132$; $df = 2410$; $p = <0.0010$). De vaardigheidsscores van leerlingen kunnen dus aan de hand van deze schaal "LE21ALL4" berekend worden, en die waarden kunnen vergeleken worden met de berekende grenzen van de prestatiestandaarden (zie paragraaf 5.6), om zo de behaalde referentieniveaus voor elke leerling te bepalen.

Een aanvullende opmerking is dat er op de gehele schaal ook gekeken is naar de geschatte a-parameters en de verdeling over de verschillende typen opgaven. In het geval er sprake zou zijn van meer-dimensionaliteit, en de Evaluatie-opgaven niet passen bij de rest, zou dat bij deze opgaven kunnen leiden tot duidelijk lagere a-parameters. Daar blijkt hier geen sprake van te zijn. De gemiddelde a-parameters van de E-items is met 3,4 zelfs een fractie groter dan de gemiddelde a-parameter van de overige opgaven (3,2).

Wat betreft DIF is ook positief op te merken dat geen van de opgaven die zowel in het bo als in het sbo is afgenomen DIF vertoont. Bij een groot deel van de opgaven was het aantal leerlingen in het sbo aan wie de opgave was voorgelegd beperkt. Bij 60 opgaven was dat minder dan 10 leerlingen, en bij nog eens 20 opgaven betrof het 26 leerlingen. Bij 40 opgaven waren er 66 dan wel 77 leerlingen uit het sbo die deze gemaakt hadden. Daar was enige DIF analyse beperkt mogelijk, maar daar kwamen dus geen opgaven met DIF uit naar voren. Dat was ook niet het geval bij de 45 opgaven die door minimaal 241 en maximaal 567 leerlingen per onderwijstype gemaakt waren. Bij deze laatste verzameling opgaven was het aantal observaties ook duidelijk groot genoeg dat als er DIF geweest zou zijn, dit op zou vallen.

Een laatste opmerking die gemaakt kan worden wat betreft de keuze tussen de gehele schaal en de afzonderlijke schalen is dat het design ontworpen is voor de gehele schaal, in die zin dat de link tussen de boekjes daar zeker sterk genoeg is. Voor subschalen, en dan met name de S-schaal met 23 opgaven, kan die koppeling soms uit slechts twee opgaven bestaan. Een koppeling is dan wel mogelijk, maar is minder stabiel. Dat pleit ervoor om vooral de gehele schaal te gebruiken, omdat de link met opgaven stabiel is. De E-schaal heeft ook weinig opgaven (29), maar doordat daar meer polytome opgaven zijn, gaat de koppeling tussen de boekjes over meer scorepunten, en is daardoor relatief sterk.

Bovenstaande gerapporteerde schalen worden gebruikt voor het schatten van de latente verdeling en de individuele vaardigheidsscores voor iedere leerling. Een leerling heeft een vaardigheidsschatting voor elke geconstrueerde schaal, dus één schatting voor algehele leesvaardigheid, en één voor elk domein. We gebruiken hiervoor de WML-schatter (Warm, 1989), welke een niet-lineaire transformatie van de score van een leerling op een betreffende schaal is, waarin de moeilijkheid en het onderscheidend vermogen van de items van een schaal worden meegewogen (Kamphuis & Engelen, 1993). Het is ook mogelijk om met de parameters van de gehele schaal, de WML-schattingen te bepalen voor de vier subsets van opgaven. Deze schattingen zijn ook beschikbaar gesteld. De correlaties tussen de WMLs met de subschaal-parameters en de parameters van de gehele schaal zijn hoog, met een gemiddelde van 0,974. Het verschil in de gemiddelde WML en de standaardafwijking is ook laag. De laagste correlatie (0,95) en de grootste verschillen in gemiddelde zijn gevonden bij samenvatten. Dat was ook de schaal waarbij de overlap in items het meest beperkt was. Merk op dat voor de schattingen van de latente verdeling en de individuele schaalwaarden de leerlingen met vijf of meer ontbrekende antwoorden op een rij ook mee worden genomen. Leerlingen die geen enkel item van een bepaalde schaal hebben gemaakt, ontvangen geen vaardigheidsschatting voor de betreffende schaal. Na voor elke schaal de individuele vaardigheid van de leerlingen te hebben geschat met behulp van de WML-schatter, blijkt dat er 110 leerlingen²⁰ zijn waarvoor geen vaardigheidsscore kon worden geschat voor de schalen Evalueren en Samenvatten. Dit komt doordat zij geen enkel item van deze schalen hebben gemaakt. Voor de overige drie schalen hebben deze leerlingen wel een WML-schatting ontvangen.

5.6 Koppeling referentieniveaus

Het bepalen van de referentieniveaus 1F en 2F op de leesvaardigheidsschaal gebeurt met behulp van twee ankersets met prestatiestandaarden voor 1F en 2F. Een selectie van opgaven uit deze ankersets is opgenomen in de negen verschillende taken die in de peiling worden aangeboden. De selectie bestaat uit 23 opgaven van de niet-openbare referentieset en 43 van de referentieset markt, die gebruikt kunnen worden om de prestatiestandaarden van de ankersets over te brengen naar het instrumentarium van deze peiling. Er zijn verschillende manieren om de prestatiestandaarden van de ankersets over te brengen. De basis voor de overbrenging ligt in ons geval in de gemeenschappelijke items, die zowel in de ankersets als de peiling zitten. Figuur 8 laat in een vereenvoudigde weergave zien welke opgaven beschikbaar zijn om de prestatiestandaarden over te brengen. Module A en C zijn specifiek voor een schaal (referentieset of peiling) en module B geeft het overlappende deel weer.

| Schaal | A | B | C |
|------------------|---|---|---|
| 1 Referentiesets | | | |
| 2 Peiling | | | |

Figuur 8: Basis design overbrenging prestatiestandaarden referentiesets

Om voor leerlingen die aan deze peiling hebben deelgenomen hun referentieniveau voor leesvaardigheid te kunnen bepalen, dienen we de prestatiestandaarden van de referentiesets (A-B in Figuur 8) over te brengen naar het instrumentarium van onze peiling (B-C in Figuur 8). In de documentatie van de Referentiesets staat het volgende (Wools & Béguin, 2014): “Er bestaan twee

²⁰ Deze groep van 110 leerlingen bestaat uit zowel bo- als sbo-leerlingen.

strategieën om de standaard van de referentieset over te brengen naar de te ankeren toets. De eerste strategie maakt gebruik van regressie om de scores op de toets en op het anker naar de referentieset met elkaar te vergelijken. Hierbij is de referentiecesuur gelijk aan een aantal goed op het anker uit de referentieset. De andere procedure gaat uit van een vaardigheidsschaal of latente schaal (en gebruikt daarvoor IRT). De cesuur wordt omgezet in een cesuur op de latente schaal. De score op de te ankeren toets en de referentietoets worden beide afgebeeld op dezelfde latente schaal. De cesuur op de te ankeren toets kan worden bepaald als de score die een verwachte latente schaalscore heeft die het dichtst bij de latente cesuur ligt". In geval van de peiling komen de twee beschreven aanpakken respectievelijk op het volgende neer:

- Bij de eerste aanpak brengen we de prestatie standaard die geldt voor de gehele referentieset ($\theta_{\text{schaal 1}}$) via de beschikbare itemparameters over naar een deelverzameling van diezelfde referentieset ($r_{\text{schaal 1, module B}}$). Vervolgens vertalen we de prestatie standaard zoals bepaald voor die deelverzameling via de ruwe score naar een vaardigheidsscore op de leesvaardigheidsschaal van de peiling ($\theta_{\text{schaal 2}}$). Merk overigens op dat we hier rekening moeten houden met het omzetten van scores op een discrete schaal (ruwe scores) naar een continue schaal, en dat we daar een continuïteitscorrectie voor moeten toepassen om de ruwe score naar de theta-schaal te vertalen. Het cesuurpunt op de continue schaal zit tussen de laagste score waarbij de cesuur gehaald is (r), en de hoogste score waarbij de cesuur niet gehaald is ($r-1$), waarbij de correctie $r-1/2$ gebruikelijk is.
- De tweede aanpak is om een omzettingformule te bepalen door toepassing van lineaire regressie:

$$\theta_{\text{schaal 2, module B}} = \theta_{\text{schaal 1, module B}} \times a + b$$

De vaardigheidsscore op de gemeenschappelijke items in de leesvaardigheidsschaal, module B ($\theta_{\text{schaal 2, module B}}$), geldt daarbij automatisch ook voor de gehele schaal. Bij deze aanpak voegen we alle items van de referentieset toe aan de leesvaardigheidsschaal die gemaakt is voor deze peiling (zie paragraaf 5.5). Daarbij worden de itemparameters van zowel de toegevoegde referentie-opgaven, als de items van de leesvaardigheidsschaal vrij geschat. Op die manier is de prestatie standaard zoals we die kennen op de ruwe scoreschaal van de referentieset automatisch op de vaardigheidsschaal van deze peiling te plaatsen.

De eerste aanpak wordt in de praktijk meestal toegepast, en heeft het voordeel dat de leesvaardigheidsschaal die voor de peiling is geconstrueerd intact blijft. Echter kunnen tussentijdse afrondingen de overbrenging enigszins onnauwkeurig maken: we weten namelijk niet exact of de latente cesuur precies tussen r en $r-1$ ligt. Het is mogelijk dat deze eigenlijk dichterbij $r-1$ ligt, of dichterbij r . De tweede aanpak biedt meer mogelijkheden om te onderzoeken of de prestatie standaard zinvol is over te brengen. Een nadeel is dat door het toevoegen van de oude referentie-dataset aan de huidige data, er een vertekend beeld kan ontstaan. Het verwijderen van opgaven is mogelijk, maar heeft invloed op de al geconstrueerde schaal. Het is de vraag of dat inhoudelijk wenselijk is en psychometrisch gezien mogelijk is.

In deze peiling is er een combinatie van de twee methoden toegepast, om de cesuur secuur over te brengen. Als eerste zijn de twee oorspronkelijke datasets waarop de prestatie standaarden voor de twee referentiesets bepaald zijn, samengevoegd. Vervolgens is op alle items een vrije kalibratie gedaan, er zijn dus geen itemparameters gefixeerd. Op die manier wordt zoveel mogelijk informatie gebruikt om tot een schatting van de itemparameters te komen. Na de eerste kalibratie bleek dat er zes items waren die een negatieve a -parameter hadden²¹, deze items zijn verwijderd, en vervolgens

21 Het gaat om 1 item 2F uit de NOS-set, 1 item 1F uit de NOS-set, 1 item 2F uit de NOS-set, en 3 2F-items uit de markt-set.

is er wederom een OPLM geschat op de volledige dataset. De itemparameters uit dit tweede geschatte model zijn vervolgens gebruikt om de referentiecesuur over te brengen.

Voor de complete set OS-items²², is per referentieniveau (dus apart voor 1F en 2F) de grens bepaald. Als eerste is op de OS-items bepaald bij welke θ de grenzen van 1F en 2F liggen. Die θ waarden zijn vervolgens gebruikt om voor de OS-items de verwachte scores uit te rekenen die horen bij de 1F-grens en de 2F-grens. Vervolgens is die verwachte score omgezet naar twee θ s voor de grenzen op de ankeritems, die zowel in de referentiesets als in de peiling zitten. Als een leerling op de leesvaardigheidsschaal een θ heeft die boven de θ -waarde ligt die bij de grens van 1F hoort, heeft de leerling het referentieniveau 1F behaald. Als de θ van de leerling ook boven de θ -waarde ligt die hoort bij de grens van 2F, heeft de leerling ook het referentieniveau 2F behaald. In Tabel 21 is een schematische weergave te zien van de overbrenging van de prestatiestandaarden, en de precieze grenswaarden.

Tabel 21: Overbrenging prestatiestandaarden

| Referentie-set | Cesuur | | Verwachte q OS-items referentieset | | Verwachte score subset peiling | | Verwachte q peiling |
|----------------|--------|---|---|---|-----------------------------------|---|--------------------------|
| 1F | 38,5 | → | -0,0667 | → | 29,863 | → | -0,09355 |
| 2F | 53,2 | → | 0,2346 | → | 41,481 | → | 0,21415 |

Voor deze peiling zijn de referentieniveaus zoals hierboven beschreven bepaald op de algehele schaal Leesvaardigheid, waarin alle vier de domeinen zijn opgenomen (Begrijpen, Interpreteren, Samenvatten en Evalueren). In de referentiesets zijn oorspronkelijk echter geen items van het domein Evalueren opgenomen, hoewel Evalueren wel onderdeel vormt van de kenmerken van de taakuitvoering van leesvaardigheid in het referentiekader. De vraag is of het wel of niet meenemen van de Evalueren-items in de Leesvaardigheidsschaal van invloed is op de referentiecesuur, en de bijbehorende referentieniveaus. Daarom hebben we nogmaals de referentiecesuur overgebracht, maar nu alleen op een schaal Leesvaardigheid waarin de domeinen Begrijpen, Interpreteren en Samenvatten zijn opgenomen. We hebben de schaling van items uitgevoerd met OPLM, en de passing van dit model vergeleken met de Leesvaardigheidsschaal waarin Evalueren wel is meegenomen. De passing van de schaal is vrijwel gelijk, en ook de moeilijkheidsparameters zijn vrijwel onveranderd²³.

Een volgende stap is het controleren van de correlatie van de schaal van het domein Evalueren met de overige domeinen (zie paragraaf 7.3 voor meer details). De latente correlaties van Evalueren met de andere domeinen zijn laag noch hoog te noemen; de correlaties variëren in grootte van 0,51 tot en met 0,61. Dit betekent dat, ondanks gelijke passing van de modellen en vrijwel gelijke waarden van de itemparameters, het toch mogelijk is dat het percentage leerlingen dat een bepaald referentieniveau behaalt, kan veranderen.

Voor elke leerling is het referentieniveau opnieuw bepaald, voor de schaal Leesvaardigheid zonder de Evalueren-items. In onderstaande Tabel 22 zijn de verschuivingen in referentieniveaus terug te vinden:

22 Het gaat om 70 items 1F en 83 items 2F (1 item 2F was verwijderd na een eerste kalibratie vanwege een negatieve a -parameter).

23 Voor de moeilijkheidsparameters van de items die in beide Leesvaardigheidsschalen (dus items van de domeinen Interpreteren, Begrijpen en Samenvatten) zijn opgenomen, is per item het verschil tussen de twee waarden berekend. Voor het overgrote deel van de items ligt het verschil binnen een range van -0,05 tot 0,05.

Tabel 22: Verschuiving in referentieniveau

| | < 1F | 1F | 2F |
|--------------------------------------|------|------|------|
| Originele schaal met Evalueren-items | 1008 | 1579 | 1731 |
| Nieuwe schaal zonder Evalueren items | 1264 | 1285 | 1769 |

Te zien is dat als de Evalueren-items buiten beschouwing gelaten worden bij het bepalen van de referentieniveaus, meer leerlingen het niveau 1F niet behalen. Daarnaast is er een klein deel van de leerlingen dat juist hoger scoort, er zijn iets meer leerlingen met niveau 2F. Onderstaande kruistabel (Tabel 23) brengt de verschuivingen specifiek in kaart:

Tabel 23: Kruistabel verschuiving in referentieniveau

| | | Nieuwe schaal zonder Evalueren items | | |
|--------------------------------------|------|--------------------------------------|------|------|
| | | < 1F | 1F | 2F |
| Originele schaal met Evalueren-items | < 1F | 934 | 72 | 2 |
| | 1F | 329 | 1009 | 241 |
| | 2F | 1 | 204 | 1526 |

De tabel laat zien dat met name leerlingen die eerst een 1F-niveau behaalden, verschoven zijn naar een ander niveau. Verder is een deel van de leerlingen dat eerst 2F-niveau behaalde, naar 1F gegaan.

Hoewel er verschuivingen in referentieniveaus zichtbaar zijn, heeft het de voorkeur om te werken met de Leesvaardigheidsschaal waarin de Evalueren-items wél zijn opgenomen, aangezien Evalueren onderdeel vormt van de kenmerken van de taakuitvoering bij leesvaardigheid in het referentiekader. De referentieniveaus zijn dus vastgesteld op basis van de grenzen in Tabel 22, waarbij Evalueren in de Leesvaardigheidsschaal is meegenomen.

Wanneer individuen geïdentificeerd worden, is het van belang dat ieder individu de juiste classificatie krijgt. Echter, zoals bij iedere meting, is er altijd sprake van meetfout waardoor leerlingen een categorie te hoog of te laag kunnen zitten. Dat wordt beperkt door in te zetten op goede onderscheidende opgaven rond de cesuurpunten en is de nauwkeurigheid van de classificatie elementair. Bij systeem-evaluatie is dat minder het geval. Als een leerling foutief tot een lagere categorie gerekend wordt, staat daar een andere individu tegenover die in een hogere categorie terecht komt. Daar waar dat voor individuen vervelend is, is dit voor een systeem-evaluatie aanzienlijk minder een probleem. De nauwkeurigheid van de toewijzing binnen het model, hangt niet af van enige achtergrondvariabele, en is daarmee random. Gezien de grote aantallen in de peiling is de invloed hier verwaarloosbaar.

6 Schaling vragenlijsten

Bij het samenstellen van het instrumentarium is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande schalen uit eerdere peilingen en PIRLS-2021. Om na te gaan of de veronderstelde schalen ook van toepassing zijn op de data uit het peilingsonderzoek is voor iedere veronderstelde schaal uit de leerling-, leerkracht- en schoolleidersvragenlijst een PCA uitgevoerd. Hieronder is kort de gevolgde procedure beschreven.

Allereerst is een initiële analyse uitgevoerd om de eigenvalues van iedere component per variabele te verkrijgen. Eigenvalues geven het inhoudelijke belang van een component aan waardoor het logisch is om alleen factoren te behouden met 'grote' eigenvalues. Componenten met een eigenvalue groter dan 1 (Kaiser's criterium; Kaiser, 1960) werden behouden en gezien als schalen binnen de variabele. Binnen iedere variabele werd verondersteld dat wanneer er meerdere schalen te onderscheiden waren, deze met elkaar zouden mogen correleren. Daarom is gekozen voor een oblique rotatie methode. Geschiktheid van de steekproeven werd geverifieerd aan de hand van de Kaiser-Meyer-Olkin maat, waarbij als criterium een waarde van groter dan .5 werd gehanteerd (Kaiser, 1970). Aan de hand van Bartlett's test of sphericity werd bepaald of de items onderling voldoende correleerden. Na uitvoeren van deze eerste analyse werd voor iedere schaal de betrouwbaarheid bepaald aan de hand van Cronbach's alpha en Guttman's Lambda-2. Hoewel Cronbach's alpha een meer bekende maat voor de betrouwbaarheid van een schaal is, is Guttman's Lambda-2 een meer robuuste maat. Voor beide indicatoren geldt dat een score van .70 of groter een indicatie is voor een goede betrouwbaarheid van de schaalscores. Een score van .60 - .70 wordt gezien als voldoende (Kline, 1999). Voor schalen met een betrouwbaarheid < .70 werd nagegaan of het verwijderen van een of meerdere items uit de schaal zou leiden tot een betere betrouwbaarheid. Wanneer dit zo was is de PCA herhaald maar dan zonder deze item(s). Na het bepalen van de factorscores is de verdeling van deze scores onderzocht aan de hand van de skewness en kurtosis als indicaties voor normaliteit. Skewness zegt iets over de scheefheid van de verdeling; Kurtosis zegt iets over de platheid van de verdeling. Gezien de grote sample, is er geen significantie toets uitgevoerd. Wel is er gekeken naar de absolute Skewness en Kurtosis waarde. Een Skewness waarde > 3 en een Kurtosis waarde > 7 zijn indicaties voor non-normaliteit.

6.1 Leerlingvragenlijst

De leerlingvragenlijst is, net als de leestoets, op papier afgenomen. De vragenlijst bestond uit 17 vragen. Sommige vragen bestonden uit meerdere items. In totaal omvatte de leerlingvragenlijst 77 items. Vragen hadden een meerkeuzeformaat waarbij leerlingen voor ieder item het hokje bij het gekozen antwoord inkleurden. Ingevulde vragenlijsten zijn machinaal verwerkt. In de vragenlijst zijn vragen opgenomen om algemene- en domeinspecifieke kenmerken te achterhalen. Daarnaast is een aantal items opgenomen om zicht te krijgen op het onderwijsleerproces vanuit het perspectief van de leerling.

6.1.1 Inspectie data

Inspectie van de data uit de leerlingvragenlijst laat zien dat 33 leerlingen geen enkele vraag hebben ingevuld. Deze 33 leerlingen (19 meisjes; 13 jongens; 1 onbekend / 18 bo; 15 sbo) zijn verwijderd uit de dataset. In totaal zijn 4285 leerlingen meegenomen bij de schaling van de vragenlijsten.

6.1.2 Ompolen gespiegelde items

Voorafgaand aan de PCA zijn vier items omgepoold²⁴. Deze zijn in de Bijlage 2 aangeduid met een *.

6.1.3 Principale Componenten Analyse

In Tabel 24 is per variabele aangegeven welke schalen uit de data herleid zijn en wat de inhoudelijke interpretatie hiervan is. In Bijlage 2 is een compleet overzicht van alle items bij iedere schaal met de bijbehorende factorladingen opgenomen.

Tabel 24: Schalen leerlingvragenlijst

| Variabele | Schaal/ schalen per variabele | Inhoudelijke interpretatie schaal/ schalen |
|---|---------------------------------|--|
| Taalrijkheid thuisomgeving | Ouders: ondersteuning bij lezen | Hoeveel ondersteuning leerlingen van ouders krijgen bij het lezen thuis. |
| Leesgedrag | Leesgedrag | Leesgedrag van leerlingen buiten school. |
| Leesmotivatie | Intrinsiek | Mate waarin leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. |
| | Extrinsiek | Mate waarin leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen |
| Leesattitude | Leesattitude | Attitude ten opzichte van lezen |
| Leesvertrouwen | Leesvertrouwen | Vertrouwen in eigen leesvaardigheden |
| Waardering van de lessen begrijpend lezen | Inhoudelijke interesse | Mate waarin leerlingen de inhoud van de leeslessen interessant vinden. |
| | Leerkracht handelen | Waardering van het handelen van de leerkracht tijdens de leeslessen. |
| | Klassenklimaat | Hoe vaak lesversturende gebeurtenissen (zoals teveel lawaai en onderbrekingen door leerlingen) gebeuren tijdens de lessen begrijpend lezen |

In Tabel 25 zijn de Cronbach's alpha, Lambda-2, proportie verklaarde variantie, skewness en kurtosis voor iedere schaal weergegeven.

24 Bij ompolen wordt de antwoordschaal omgedraaid; de hoogste score wordt vervangen door de laagste score enz.

Tabel 25: Schaalstatistieken leerlingvragenlijst

| | Cronbach's a | Lambda-2 | Proportie verklaarde variantie | Skewness | Kurtosis |
|------------------------------------|--------------|----------|--------------------------------|----------|----------|
| Ouders: ondersteuning bij lezen | .68 | .68 | 51.1% | -.70 | -.26 |
| Leesgedrag | .68 | .71 | 51.3% | -.13 | -.96 |
| Leesmotivatie: extrinsiek | .74 | .75 | 57.5% | -.82 | .02 |
| Leesmotivatie: intrinsiek | .79 | .80 | 61.7% | .31 | -.83 |
| Leesattitude | .88 | .89 | 54.9% | .14 | -.96 |
| Leesvertrouwen | .85 | .85 | 57.5% | .98 | .19 |
| Digitale vaardigheden: school | .72 | .72 | 62.7% | 1.67 | 3.71 |
| Digitale vaardigheden: basis | .70 | .70 | 42.9% | -1.40 | 1.82 |
| Leeslessen: inhoudelijke interesse | .77 | .77 | 68.5% | .40 | -.25 |
| Leeslessen: leerkrachthandelen | .77 | .78 | 47.0% | .91 | .83 |
| Leeslessen: klassenklimaat | .82 | .82 | 57.5% | -.42 | -.56 |

Zowel de Cronbach's alpha als de Lambda-2 van de schaal *Ouders: ondersteuning bij lezen* zijn kleiner dan .70 (alpha = .66, Lambda-2 = .67). Nadere inspectie van de items toont dat de betrouwbaarheid van de schaal stijgt wanneer het item 'hoe vaak word je door je ouders voorgelezen' wordt verwijderd²⁵. Betrouwbaarheid van de schaal stijgt licht na het verwijderen van het item (gerapporteerde statistieken in Tabel 25 zijn voor de schaal zonder het item over voorlezen). De betrouwbaarheid van de schaal wordt voldoende beoordeeld.

Ook voor de schaal *Leesgedrag* is de Cronbach's alpha kleiner dan de .70; de meer robuuste Lambda-2 is echter > .70. De betrouwbaarheid van deze schaal wordt dan ook als goed beoordeeld.

6.2 Leerkrachtvragenlijst

De leerkrachtvragenlijst is digitaal afgenomen. De vragenlijst bestond uit 29 vragen. Sommige vragen bestonden uit meerdere items. Vragen hadden voornamelijk een meerkeuzeformat. Er waren een aantal vragen waarbij leerkrachten gevraagd werden om numerieke antwoorden te geven (o.a. leeftijd, leservaring, aantal minuten besteed aan lezen per week etc.). Voor sommige vragen was het mogelijk om meerdere antwoorden aan te vinken. In de vragenlijst zijn vragen opgenomen om algemene- en domeinspecifieke kenmerken van de leerkrachten en het onderwijsleerproces te achterhalen.

6.2.1 Inspectie data

Inspectie van de data heeft geen problemen aan het licht gebracht. In totaal hebben 150 leerkrachten in het bo en 64 leerkrachten in het sbo de vragenlijst ingevuld. Dit betekent dat 30 leerkrachten in het bo en 22 leerkrachten in het sbo de vragenlijst niet hebben ingevuld.

25 91% van de leerlingen gaf aan minder dan twee keer per maand of minder (85% nooit of bijna nooit) voorgelezen te worden door ouders.

6.2.2 Ompolen gespiegelde items

Voorafgaand aan de PCA zijn vier items omgepoold. Deze zijn in de Bijlage 2 aangeduid met een *.

6.2.3 Principale Componenten Analyse

In Tabel 26 is per variabele aangegeven welke schalen uit de data herleid zijn en wat de inhoudelijke interpretatie hiervan is. In Bijlage 2 is een compleet overzicht van alle items bij iedere schaal met de bijbehorende factorladingen opgenomen.

Tabel 26: Schalen leerkrachtenvragenlijst

| Variabele | Schaal | Inhoudelijke interpretatie schaal |
|--|--|---|
| Leesonderwijsattitude | Leesonderwijsattitude | Attitude ten opzichte van lezen en leesonderwijs |
| Integratie begrijpend lezen | Integratie in andere vakken | Integratie van begrijpend lezen in andere vakken (wereldoriëntatie, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek) |
| | Integratie in andere taaldomeinen | Integratie van begrijpend lezen in andere taaldomeinen (schrijven en mondelinge taal) |
| Activiteiten tijdens de begrijpend leesles | Stillezen tijdens de les* | Frequentie waarmee leerlingen tijdens de begrijpend leesles stillezen |
| | Gezamenlijke activiteiten tijdens de les | Frequentie waarmee leerlingen tijdens de begrijpend leesles gezamenlijke activiteiten ondernemen zoals hardop voorlezen. |
| Instructies tijdens de begrijpend leesles | Vorbereidende instructies tijdens de les | Frequentie waarmee leerkrachten tijdens de begrijpend leesles voorbereidende instructies geven zoals voorspellen, modellen en bespreken van het leesdoel. |
| | Verdiepende instructies tijdens de les | Frequentie waarmee leerkrachten tijdens de begrijpend leesles verdiepende instructies geven gericht op evalueren en reflecteren. |
| Strategieonderwijs tijdens de begrijpend leesles | Aanbieden lager orde strategieën | Frequentie waarmee leerkrachten tijdens de begrijpend leesles strategieën als informatie opzoeken, hoofdgedachte vinden en voorspellen aanbieden |
| | Aanbieden hoger orde strategieën | Frequentie waarmee leerkrachten tijdens de begrijpend leesles strategieën als evalueren en reflecteren aanbieden |
| Verwerking tijdens de begrijpend leesles | Activiteiten ter verwerking | Frequentie waarmee verschillende verwerkingsactiviteiten worden ondernomen tijdens de begrijpend leesles |

| Variabele | Schaal | Inhoudelijke interpretatie schaal |
|------------------------------------|--------------------------|--|
| Gebruik tekstsoorten ²⁶ | Lange narratieve teksten | Gebruik van langere narratieve teksten tijdens de les (bijv. verhalende boeken met hoofdstukken) |
| | Korte narratieve teksten | Gebruik van kortere narratieve teksten tijdens de les (bijv. korte verhalen en gedichten) |
| | Informatieve teksten | Gebruik van informatieve teksten tijdens de les (bijv. informatieve boeken) |

* schaal bestaat nu uit één vraag, in de analyses worden de antwoorden op deze ene vraag gebruikt.

In Tabel 27 zijn de Cronbach's alpha, Lambda-2, proportie verklaarde variantie, skewness en kurtosis voor iedere schaal weergegeven.

Tabel 27 Schaalstatistieken leerkrachtvragenlijst

| | Cronbach's a | Lambda-2 | Proportie verklaarde variantie | Skewness | Kurtosis |
|--|--------------|----------|--------------------------------|----------|----------|
| Leesattitude ²⁷ | .68 | .70 | 47,63% | 1.17 | 1.19 |
| Integratie in andere vakken | .75 | .75 | 49,23% | -0.17 | -0.18 |
| Integratie in andere taaldomeinen | .66 | .67 | 28,52% | -0.54 | -0.31 |
| Gezamenlijke activiteiten tijdens de les | .57 | .59 | 44,89% | 1.12 | 2.08 |
| Vorbereidende instructies tijdens de les | .64 | .64 | 21,70% | 1.86 | 3.42 |
| Verdiepende instructies tijdens de les | .70 | .71 | 39,56% | 0.07 | -0.24 |
| Aanbieden lager orde strategieën | .79 | .79 | 13,68% | 0.20 | -0.26 |
| Aanbieden hoger orde strategieën | .76 | .76 | 43,78% | 0.02 | -0.41 |
| Activiteiten ter verwerking | .57 | .58 | 44,37% | 0.30 | 0.27 |
| Lange narratieve teksten | .51 | .51 | 5,72% | 0.21 | -0.68 |
| Korte narratieve teksten | .54 | .55 | 8,37% | -1.22 | 3.00 |
| Informatieve teksten | .77 | .77 | 28,67% | -0.18 | -0.35 |

De Cronbach's alpha van de schaal *Leesattitude* is kleiner dan de .70; de meer robuuste Lambda-2 is echter gelijk aan .70. De betrouwbaarheid van deze schaal wordt dan ook als goed beoordeeld.

Zowel de Cronbach's alpha als de Lambda-2 van de schalen *Integratie in andere taaldomeinen* en *Vorbereidende instructies tijdens de les* zijn kleiner dan .70. Verwijderen van items uit deze schalen leidt niet tot een stijging van de betrouwbaarheid. Betrouwbaarheid van deze schalen is voldoende.

Zowel de Cronbach's alpha als de Lambda-2 van de schalen *Gezamenlijke activiteiten tijdens de les*, *Activiteiten ter verwerking*, *Lange narratieve teksten* en *Korte narratieve teksten* zijn kleiner dan .60. Verwijderen van items uit deze schalen leidt niet tot een stijging van de betrouwbaarheid.

26 In de vragenlijst is ook gevraagd hoe vaak leerkrachten instructieve en betogende tekstsoorten gebruiken. Van deze tekstsoorten werd echter aangegeven dat deze maar weinig gebruikt worden. Deze zijn daarom ook niet meegenomen in het onderzoek.

27 De factorscore van één leerkracht is verwijderd uit de dataset, omdat deze zorgde voor een zeer scheve verdeling (kurtosis > 12). Na verwijderen van deze score lijkt de schaal wel normaal verdeeld.

Betrouwbaarheid van deze schalen is niet voldoende. Gebruik van deze schalen in het onderzoek en dan met name in de meerniveaumodellen die zijn opgesteld om de samenhang tussen deze factoren en de leesvaardigheid van leerlingen te onderzoeken, moet dan ook met voorzichtigheid gedaan worden en geannoteerd worden bij de resultaten.

6.3 Schoolvragenlijst

De schoolleidersvragenlijst is digitaal afgenomen en bestond in totaal uit 20 vragen. Vragen hadden voornamelijk een meerkeuzeformat. Er waren een aantal vragen waarbij schoolleiders gevraagd werden om numerieke antwoorden te geven (o.a. aantal leerlingen, lestijd, aantal computers etc.). In de vragenlijst zijn vragen opgenomen om algemene- en domeinspecifieke kenmerken van de school en het onderwijsleerproces te achterhalen. Voor het huidige onderzoek zijn op basis van het conceptuele model dat ten grondslag ligt aan dit onderzoek alleen de vragen over de schoolbibliotheek en de prestatiegerichtheid meegenomen. Prestatiegerichtheid is gemeten met verschillende items.

6.3.1 Inspectie data

Inspectie van de data heeft geen problemen aan het licht gebracht. In totaal hebben 80 schoolleiders in het bo en 30 schoolleiders in het sbo de vragenlijst ingevuld. Dit betekent dat 40 schoolleiders in het bo en 11 schoolleiders in het sbo de vragenlijst niet hebben ingevuld.

6.3.2 Ompolen gespiegelde items

Ompolen van items was niet nodig.

6.3.3 Principale Componenten Analyse

In Tabel 28 is per variabele aangegeven welke schalen uit de data herleid zijn en wat de inhoudelijke interpretatie hiervan is. In Bijlage 2 is een compleet overzicht van alle items bij iedere schaal met de bijbehorende factorladingen opgenomen.

Tabel 28: Schalen schoolleidersvragenlijst

| Variabele | Schaal | Inhoudelijke interpretatie schaal |
|----------------------|----------------------|--|
| Prestatiegerichtheid | School | Prestatiegerichtheid van de school |
| | Ouders en leerlingen | Prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen |

In Tabel 29 zijn de Cronbach's alpha, Lambda-2, proportie verklaarde variantie, skewness en kurtosis voor iedere schaal weergegeven.

Tabel 29: Schaalstatistieken schoolleidersvragenlijst

| | Cronbach's a | Lambda-2 | Proportie verklaarde variantie | Skewness | Kurtosis |
|---|--------------|----------|--------------------------------|----------|----------|
| Prestatiegerichtheid ouders en leerlingen | .86 | .86 | 63,53% | -0,27 | -0,13 |
| Prestatiegerichtheid school | .87 | .88 | 61,62% | 0,28 | 0,62 |

Er zijn geen bijzonderheden bij deze twee schalen.

7 Leerlingprestaties

In het huidige peilingsonderzoek was één van de doelen om de prestaties van leerlingen te relateren aan de vastgestelde referentieniveaus. Een tweede doel van deze peiling is om na te gaan hoe de leesvaardigheid van leerlingen in 2021 is veranderd ten opzichte van de prestaties van leerlingen in de eerdere peilingen in 2011 en 2012 (Kuhlemeier et al., 2014). In paragraaf 7.1 bespreken we de behaalde referentieniveaus van leerlingen in het reguliere basisonderwijs en leerlingen in het sbo. Vervolgens typeren we in paragraaf 7.2 de leesprestaties van leerlingen aan de hand van verschillende typen opgaven. In paragraaf 7.3 bespreken we de samenhang tussen de vier inhoudelijke domeinen Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten. Als laatste in dit hoofdstuk vergelijken we de leerlingprestaties in het huidige peilingsonderzoek met de prestaties van leerlingen uit de eerdere peilingsonderzoeken van 2011 en 2012.

7.1 Leesvaardigheid (onderzoeksvraag 1)

Na het bepalen van de prestatiestandaarden (zie paragraaf 5.6 voor een precieze beschrijving van de overbrenging van de prestatiestandaarden) is in kaart gebracht op welk referentieniveau de leerlingen in het basisonderwijs en het sbo functioneren op het gebied van leesvaardigheid. In Tabel 30 is per schooltype voor de verschillende referentieniveaus het aantal leerlingen weergegeven dat een bepaald referentieniveau heeft behaald.

Tabel 30: Behaalde referentieniveaus bij leesvaardigheid per schooltype

| Referentieniveau | bo | | sbo | | Totaal | |
|------------------|------|-------|------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Lager dan 1F | 402 | 12,1 | 606 | 60,6 | 1008 | 23,3 |
| 1F | 1254 | 37,8 | 325 | 32,5 | 1579 | 36,6 |
| 2F | 1662 | 50,1 | 69 | 6,9 | 1731 | 40,1 |
| Totaal | 3318 | 100,0 | 1000 | 100,0 | 4318 | 100,0 |

Zoals Tabel 30 laat zien, heeft bij het reguliere basisonderwijs (bo) het merendeel van de leerlingen referentieniveau 1F behaald. Zo beheerst 87,9% van de bo-leerlingen minimaal referentieniveau 1F, en de helft van de leerlingen (50,1%) beheerst daarbovenop ook referentieniveau 2F. Een kleine minderheid, 12,1% van de groep 8 leerlingen, functioneert nog onder het gewenste referentieniveau 1F.

In Tabel 30 is verder te zien dat bijna 40% van de sbo-leerlingen (39,4%) referentieniveau 1F haalt. Een klein deel van de sbo-leerlingen (6,9 %) behaalt ook referentieniveau 2F. Bijna twee derde van de sbo-leerlingen (60,6%) functioneert nog onder het gewenste referentieniveau 1F.

7.2 Samenhang leesvaardigheid en kenmerken van de taakuitvoering (onderzoeksvraag 2)

De items in de peiling Leesvaardigheid zijn geanalyseerd binnen het raamwerk van de item respons theorie (IRT). Met behulp van het IRT-model kunnen we voorspellen wat de kans is op een juist antwoord gegeven de leesvaardigheid van een leerling. Andersom kan ook worden nagegaan welk niveau van leesvaardigheid benodigd is om een bepaalde kans te hebben op het correct maken van een item of om een bepaalde score te behalen bij een polytoom item. Van deze tweede mogelijkheden wordt gebruikgemaakt. Beheersing wordt voor dichotome items als volgt gedefinieerd:

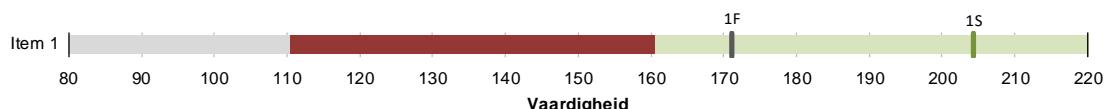
| | |
|--------------------------|--|
| <i>Geen beheersing</i> | kans op een correct antwoord kleiner dan 50 procent |
| <i>Matige beheersing</i> | kans op een correct antwoord ligt tussen de 50 en 80 procent |
| <i>Goede beheersing</i> | kans op een correct antwoord is groter dan 80 procent |

Voor elk item is dus uitgerekend hoeveel vaardigheid nodig is om 50 of 80 procent kans te hebben op het correct maken van dat item en vervolgens is gekeken hoe dat zich verhoudt tot de hoeveelheid vaardigheid die nodig is om referentieniveau 1F of 2F aan te tonen.

In deze peiling zijn er ook polytome items opgenomen, waarbij een leerling meer punten kan scoren, naarmate hij of zij in meerdere mate de vraag correct beantwoord (door het gegeven antwoord te motiveren). Zo is voor polytome items de beheersing gedefinieerd als zijnde:

| | |
|--------------------------|--|
| <i>Geen beheersing</i> | de verwachte score is kleiner dan de helft van de maximum score |
| <i>Matige beheersing</i> | de verwachte score ligt tussen de helft en 80 procent van de maximum score |
| <i>Goede beheersing</i> | de verwachte score is groter dan 80 procent van de maximum score |

Voor een polytoom item met een minimum van 0 en een maximum te behalen score van 3, is bij geen beheersing de verwachte score kleiner dan 1,5; bij matige beheersing ligt deze tussen de 1,5 en 2,4, en bij een goede beheersing is deze groter dan 2,4. Figuur 9 laat grafisch zien hoe in kaart wordt gebracht welke items leerlingen op referentieniveau 1F en 2F in welke mate beheersen. Het groen gemarkeerde gedeelte (i.e., het rechtergedeelte) in Figuur 9 reflecteert het vaardigheidsbereik waarin het item (goed) beheerst wordt, het rood gemarkeerde gedeelte (i.e., het middelste gedeelte) het vaardigheidsbereik waarin het item matig beheerst wordt en het grijs gemarkeerde gedeelte (i.e., het linkergedeelte), ten slotte, reflecteert het vaardigheidsbereik waarin het item nog helemaal niet beheerst wordt. Referentieniveaus 1F en 1S/2F zijn ook in Figuur 9 afgebeeld. In dit voorbeeld kan geconcludeerd worden dat leerlingen die beschikken over referentieniveau 1F of hoger het (fictieve) item goed beheersen en toe zijn aan items van een hoger niveau. Deze bepalingen helpen bij het interpreteren wat leerlingen kennen en kunnen op basis van hun leesvaardigheid.



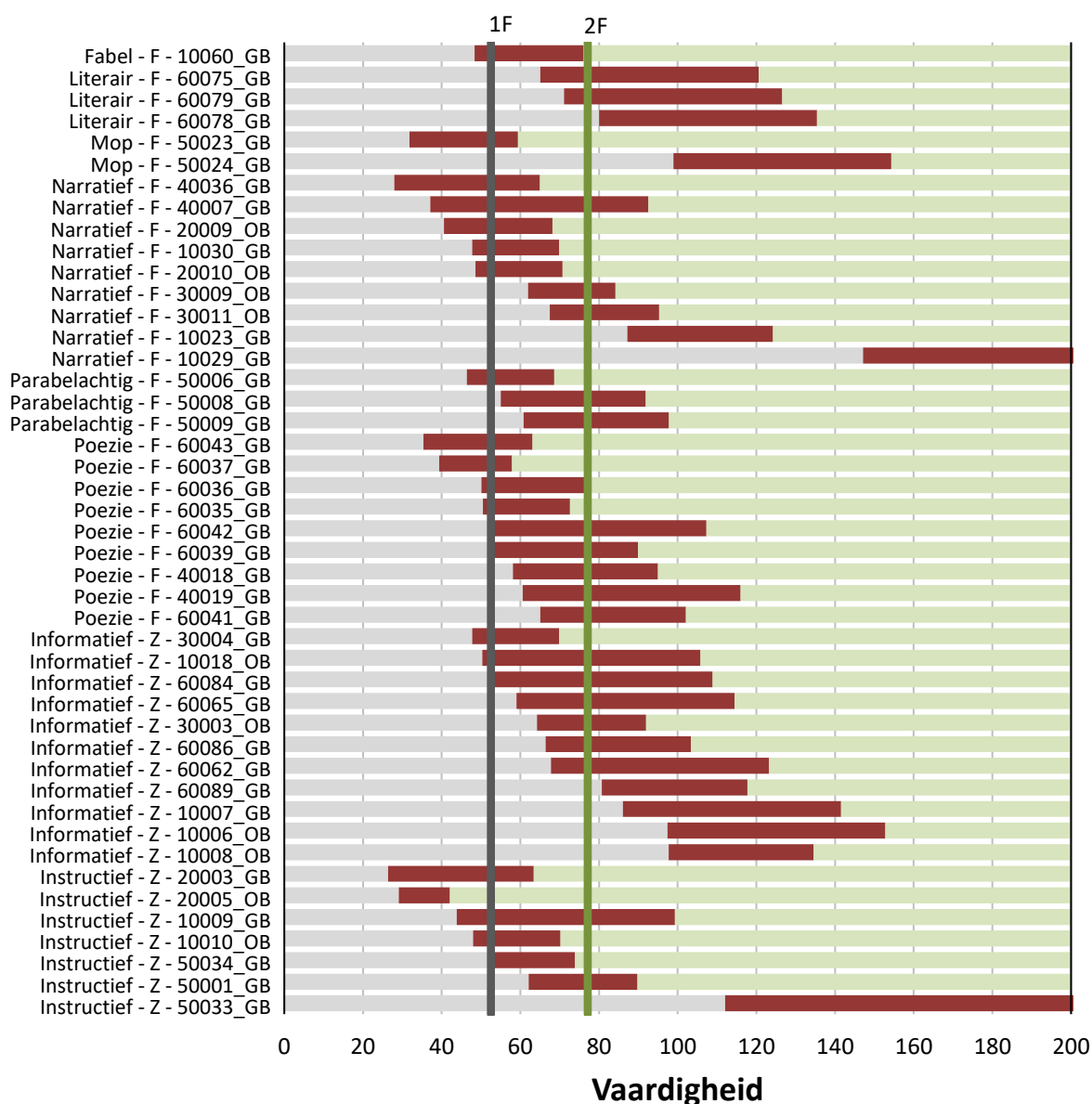
Figuur 9: Moeilijkheidsgraad van een (fictief) item in relatie tot referentieniveaus 1F en 1S op de (lineair getransformeerde) latente vaardigheidsschaal

Hieronder worden de grafieken getoond voor de vier schalen van de verschillende kenmerken van de taakuitvoering Interpretieren, Begrijpen, Evalueren, en Samenvatten. Moeilijkheidsniveaus zijn

gebaseerd op de itemparameters van de totale leesvaardigheidsschaal. Per schaal zijn de items geordend op tekstsoort (zakelijk (Z) / fictie (F)), en vervolgens binnen tekstsoort ook nog op teksttype²⁸. De G in het item nummer geeft aan dat het om een gesloten vraag gaat; de O in het itemnummer geeft aan dat het om een open vraag gaat. Voor ieder kenmerk van de taakuitvoering wordt allereerst globaal aan de hand van de figuur beschreven wat leerlingen kennen en kunnen in relatie tot de referentieniveaus. Daarna wordt, uitgesplitst naar onderwijstype (bo/ sbo), in meer detail stilgestaan bij wat een gemiddelde lezer (p50) en goede lezer (p80) typeert. Figuren die per domein en per item de mate van beheersing weergeven zijn opgenomen in Bijlage 6.

Figuur 10 is een visuele weergave van de relatie tussen de items voor Begrijpen en de referentieniveaus 1F en 2F. De verdeling van items is wat scheef; er zijn relatief meer items die aan de rechterkant van de figuur liggen dan items die aan de linkerkant van de figuur liggen. Dit houdt in dat leerlingen deze items relatief lastig vonden. De verdeling van items over de figuur lijkt voor fictieve en zakelijke teksten wel gelijk te zijn: er lijkt geen sprake van verschil in beheersing voor fictieve en zakelijke teksten.

28 Teksttype is alleen indicatief; leesvaardigheid van leerlingen wordt niet op dit niveau inhoudelijk geïnterpreteerd, omdat er te weinig items per teksttype zijn om betrouwbare en valide uitspraken te doen.



Figuur 10: Referentieniveaus van items op het kenmerk van de taakuitvoering Begrijpen

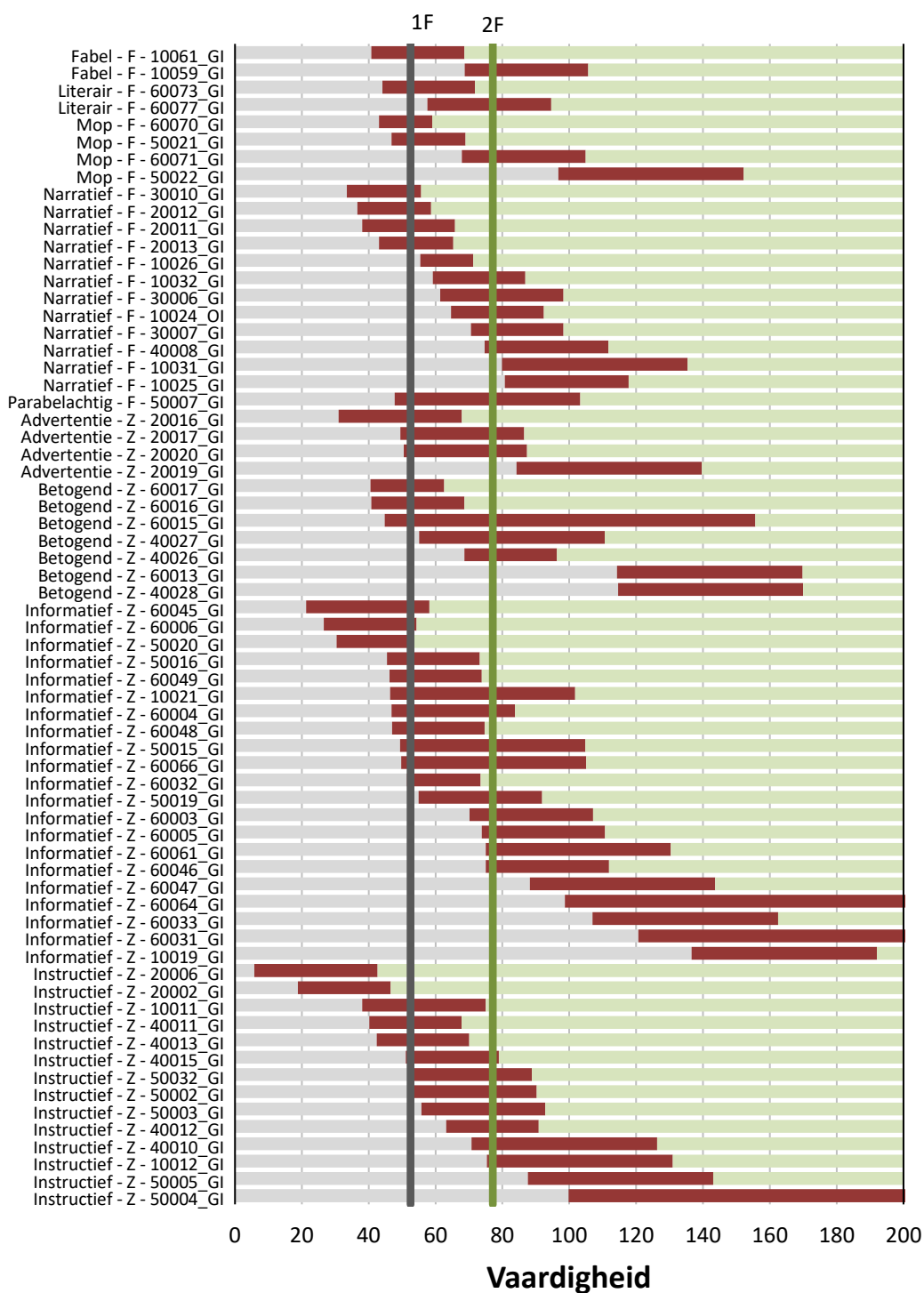
Fictie teksten: Een sterke lezer in het bo laat over het algemeen een goede beheersing zien over de vaardigheden die in het referentiekader onder niveau 1F terug te vinden zijn. Zo is een sterke lezer over het algemeen matig maar veelal goed in staat om basale structurelementen (bijvoorbeeld wisselingen in tijd en plaats en rijm) te herkennen, verhaalfragmenten te parafaseren en mee te leven met een personage. Een sterke lezer laat een minder goede beheersing zien van de vaardigheden die worden omschreven onder referentieniveau 2F. Het herkennen van genres en het kunnen beschrijven van het denken, voelen en handelen van personages wordt door een sterke lezer over het algemeen matig tot goed beheerst. In vergelijking met een sterke lezer, heeft een gemiddelde lezer in het bo iets meer moeite met de 1F-vaardigheden: het kunnen herkennen van basale structurelementen, het kunnen parafaseren van teksten en het kunnen meeleven met een personage wordt over het algemeen matig tot goed beheerst. Beheersing voor vaardigheden als het herkennen van het genre en het kunnen beschrijven van het denken, voelen en handelen van personages kan voor een gemiddelde lezer in het bo als matig getypeerd worden.

Een goede lezer in het sbo lukt het minder goed om de verschillende vaardigheden zoals deze zijn omschreven in het referentiekader te beheersen: slechts 3 van de 26 items wordt goed beheerst. Opvallend, in positieve zin, is de beheersing van het parafraseren van verhaalfragmenten: de helft van de items wordt matig beheerst en de helft van de items wordt goed beheerst door een goede lezer in het sbo. Daarnaast kan de beheersing in het herkennen van basale structurelementen en het meeleven met personages getypeerd worden als matig. Het herkennen van genres en het kunnen beschrijven van het denken, voelen en handelen van personages wordt door een sterke lezer in het sbo over het algemeen matig beheerst. Een gemiddelde lezer in het sbo heeft veel moeite met het begrijpen van fictieve teksten: geen enkel item wordt goed beheerst. Een gemiddelde lezer laat geen beheersing zien op de items die het herkennen van basale structuurkenmerken in kaart brengen en die het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Daarnaast heeft een gemiddelde leerling in het sbo moeite met het meeleven met personages; beheersing is niet tot matig aanwezig. De gemiddelde lezer is daarentegen wel matig in staat tot het parafraseren van verhaalfragmenten en herkent tot op zekere hoogte het genre.

Zakelijke teksten: een goede lezer in het bo beheerst de verschillende vaardigheden die benoemd worden in het referentiekader voor referentieniveau 1F en 2F matig tot goed; slechts één van de 19 items wordt niet beheerst. Een goede lezer is matig tot goed in staat om specifieke informatie die expliciet vermeld staat in de tekst te vinden, de hoofdgedachte van een tekst weer te geven, relaties tussen tekstdelen te leggen door bijvoorbeeld aan te geven dat een tweede alinea een oplossing geeft voor een probleem geschetst in de alinea daarvoor en bedoelingen van tekstgedeeltes te duiden. Een gemiddelde lezer in het bo laat ongeveer dezelfde vaardigheidsbeheersing zien, met als uitzondering dat deze lezer relatief meer moeite heeft met het herkennen van specifieke informatie: beheersing ontbreekt op twee derde van deze items (dit zijn ook de enige items binnen dit domein waarop een gemiddelde lezer geen beheersing heeft).

Een goede lezer in het sbo lukt het opnieuw minder goed om de verschillende vaardigheden zoals deze zijn omschreven in het referentiekader te beheersen: slechts één van de 19 items wordt goed beheerst. In overeenstemming met een gemiddelde lezer in het bo, heeft een goede lezer in het sbo ook relatief veel moeite met het herkennen van specifieke informatie; beheersing is niet tot matig. Verder is een goede lezer in het sbo matig in staat om de hoofdgedachte weer te geven, relaties te leggen tussen tekstdelen en bedoelingen van tekstgedeeltes te duiden. De gemiddelde lezer in het sbo beheerst opnieuw geen enkel item goed. Slechts vijf van de 19 items wordt matig beheerst en deze items zijn verspreid over de verschillende vaardigheden, duidend op een algeheel tekort aan vaardigheden binnen het domein Begrijpen.

In Figuur 11 is voor Interpretieren de relatie tussen de items en de referentieniveaus 1F en 2F weergegeven. Er is een redelijk evenwichtige spreiding van de items over de referentieniveaus, voor zowel de zakelijke als fictieve teksten, waarbij er bij de zakelijke teksten iets meer uitschieters naar rechts zitten wat suggereert dat leerlingen wat meer moeite hebben met het interpreteren van zakelijke teksten dan informatieve teksten.



Figuur 11: Referentieniveaus van items op het kenmerk van de taakuitvoering Interpretieren

Fictie teksten: Zowel een gemiddelde als sterke lezer in het bo is over het algemeen matig tot goed in staat om een relatie te leggen tussen de tekst en de werkelijkheid, emoties te herkennen in een verhaal, een personage te typeren en om het onderwerp te benoemen. Daarnaast zijn deze lezers goed in staat om specifieke gestileerde passages (bijvoorbeeld humor of spanning) aan te wijzen. Hiermee beheersen deze lezers over het algemeen de verschillende vaardigheden zoals deze zijn opgenomen in het referentiekader onder referentieniveaus 1F en 2F. Verschil tussen een

gemiddelde en goede lezer in het sbo zit hem met name in 'waar' in de matige/ goede beheersing de leerling zich bevindt; een gemiddelde lezer zit hierbij vaak aan het begin van het spectrum van matige/ goede beheersing terwijl sterke lezers zich meer richting het einde van het spectrum bevinden.

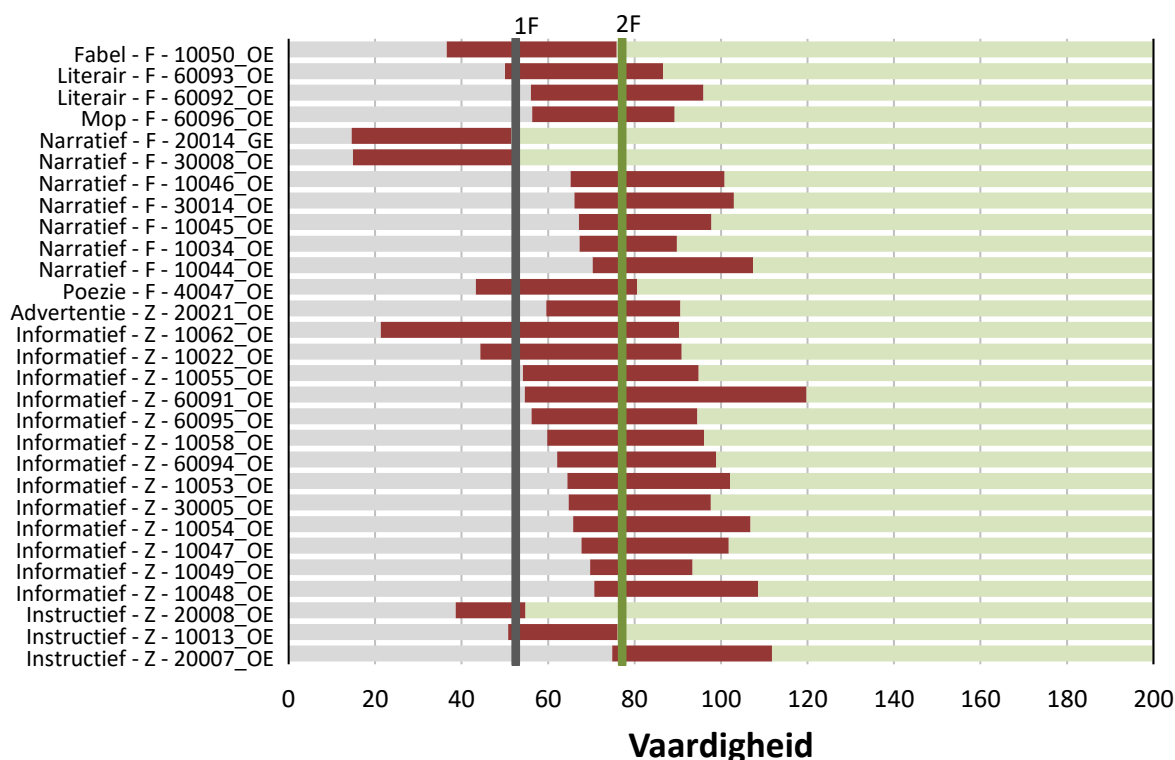
Een sterke lezer in het sbo lukt het minder goed om de verschillende vaardigheden zoals deze zijn omschreven in het referentiekader te beheersen. Hoewel een sterke lezer in het sbo over het algemeen matig in staat is om een relatie te leggen tussen de tekst en de werkelijkheid, het onderwerp te benoemen en gestileerde passages (bijvoorbeeld humor of spanning) aan te wijzen, heeft een sterke lezer in het sbo, in tegenstelling tot een sterke in het bo, moeite met het herkennen van verschillende emoties en het typeren van personages en laat over het algemeen dan ook op deze items geen beheersing zien. Een gemiddelde lezer in het sbo heeft over het algemeen moeite met alle verschillende type items die zijn meegenomen in het peilingsonderzoek, blijkend uit het feit dat geen enkel item goed beheerst wordt, bijna een derde van de items matig beheerst en dat leerlingen in het sbo op de overige items geen beheersing laten zien.

Zakelijke teksten: Een goede lezer in het bo is matig tot goed in staat informatie te interpreteren wanneer deze (verondersteld) dicht bij de leerling staat, dus wanneer het om onderwerpen gaat die een leerling in het dagelijks leven tegenkomt of waar hij al kennis over heeft. Daarnaast is een goede lezer matig tot goed in staat om de bedoeling van bepaalde tekstgedeeltes of de meer algemene bedoeling van de schrijver te duiden en verwoorden. Een goede lezer heeft meer moeite met het leggen van relaties tussen de informatie uit de tekst en de al (veronderstelde) aanwezige achtergrondkennis. Dit laatste blijkt uit een diffuus beeld aan beheersing op de items die deze vaardigheid meten (50% geen beheersing en 50% matig tot goede beheersing). Waarschijnlijk speelt de moeilijkheid van de tekst hierbij een rol; items waarbij goede lezers geen beheersing laten zien zijn qua moeilijkheidsgraad (o.a. tekstlengte en woordenschat) moeilijker dan de teksten behorende bij de items die goede lezers wel beheersen. Samengenomen beheersen sterke lezers over het algemeen de verschillende vaardigheden zoals deze zijn opgenomen in het referentiekader onder referentieniveaus 1F en 2F, met uitzondering van het leggen van relaties tussen de informatie die in de tekst staat gegeven en (veronderstelde) aanwezige kennis. De gemiddelde lezer in het bo laat ongeveer hetzelfde patroon aan vaardigheidsbeheersing zien, maar opnieuw beheerst de gemiddelde lezer de vaardigheden in minder sterke mate dan de goede lezer, waarbij dit voornamelijk bij het interpreteren van informatie die (verondersteld) dicht bij de leerling staat het geval is.

Een sterke lezer in het sbo is minder goed in staat om de verschillende vaardigheden uit het referentiekader zich eigen te maken. Slechts vijf items, verspreid over de verschillende vaardigheden, worden goed beheerst. Een sterke lezer in het sbo is over het algemeen matig in staat om informatie te interpreteren wanneer deze (verondersteld) dicht bij de leerling staat en de bedoeling van bepaalde tekstgedeeltes of de meer algemene bedoeling van de schrijver te duiden en verwoorden. Een sterke lezer in het sbo heeft, net als een sterke lezer in het bo, relatief meer moeite met het leggen van relaties tussen de informatie uit de tekst en de al (veronderstelde) aanwezige achtergrondkennis: op twee derde van de items die deze vaardigheid meten laat een sterke lezer in het sbo geen beheersing zien. Een gemiddelde lezer in het sbo heeft opnieuw veel moeite met de verschillende deelvaardigheden, blijkend uit het feit dat deze lezer slechts op één item een goede beheersing laat zien, op bijna een derde een matige beheersing en op twee derde van de items geen beheersing.

Figuur 12 is een visuele weergave van de relatie tussen de items voor Evalueren en de referentieniveaus 1F en 2F. De spreiding tussen de items is relatief klein; de rode balkjes liggen

relatief dicht bij elkaar. De verdeling van items over de figuur lijkt voor fictieve en zakelijke teksten gelijk te zijn: er lijkt geen sprake van verschil in beheersing voor fictieve en zakelijke teksten.



Figuur 12: Referentieniveaus van items op het kenmerk van de taakuitvoering Evalueren

Evalueren is in het onderzoek gemeten met open vragen waar leerlingen zelf een antwoord op moest formuleren. Zoals eerder aangegeven zijn deze antwoorden beoordeeld door getrainde toetsleiders, waarbij gold dat voor beheersing op niveau 1F gold dat een leerling liet zien dat hij een oordeel kon verwoorden en dat voor beheersing op niveau 2F gold dat een leerling liet zien dat hij relaties kan evalueren en beoordelen. Concreter betekent dit dat voor niveau 1F een antwoord met alleen een mening en zonder onderbouwing volstaat, maar dat voor een niveau 2F antwoord de mening door de leerling werd onderbouwd met informatie uit de tekst. Deze indeling gold zowel voor de fictieve als zakelijke teksten.

Fictieve teksten: Een goede lezer in het sbo lijkt matig tot goed in staat te zijn om een mening over een tekst of tekstdeel te formuleren en deze mening met een argument voortkomend uit een tekst te onderbouwen. Kijkend naar het referentiekader en de vaardigheden die hierin worden omschreven op referentieniveau 1F en 2F, gaat het gaat hierbij om zowel emotieve argumenten (de mening die gegeven wordt) als realistische onderbouwing (argument voortkomend uit de tekst). De gemiddelde lezer laat voor beide type argumenten (emotief, oftewel de mening; realistisch, oftewel de onderbouwing) een matige beheersing zien. Voor beide type lezers in het bo geldt dat er voor geen enkel item sprake is van geen beheersing. Verschil tussen een gemiddelde en goede lezer lijkt hem dan ook vooral te zitten in de onderbouwing die gegeven wordt bij de mening.

Een goede lezer in het sbo laat over het algemeen geen tot een matige beheersing zien van de vaardigheden die bij dit domein horen. Op vier van de elf items is er sprake van geen beheersing (hoewel twee hiervan op de rand van matige beheersing zitten); zes items worden matig beheerst;

slechts één item wordt goed beheerst. Een goede lezer in het sbo lijkt daarmee over het algemeen matig in staat te zijn om een mening te vormen, maar moeite te hebben om deze mening te onderbouwen met een argument voortkomend uit de informatie die in de tekst staat. Een gemiddelde lezer in het sbo heeft veel moeite met de vaardigheden binnen dit domein. Van de elf items wordt er geen enkele goed beheerst, worden er twee matig beheerst en worden er negen niet beheerst. Niet alleen heeft de gemiddelde lezer in het sbo moeite met het formuleren van een mening, maar het onderbouwen van deze mening met argumenten gebaseerd op informatie uit de tekst is (logisch) ook lastig.

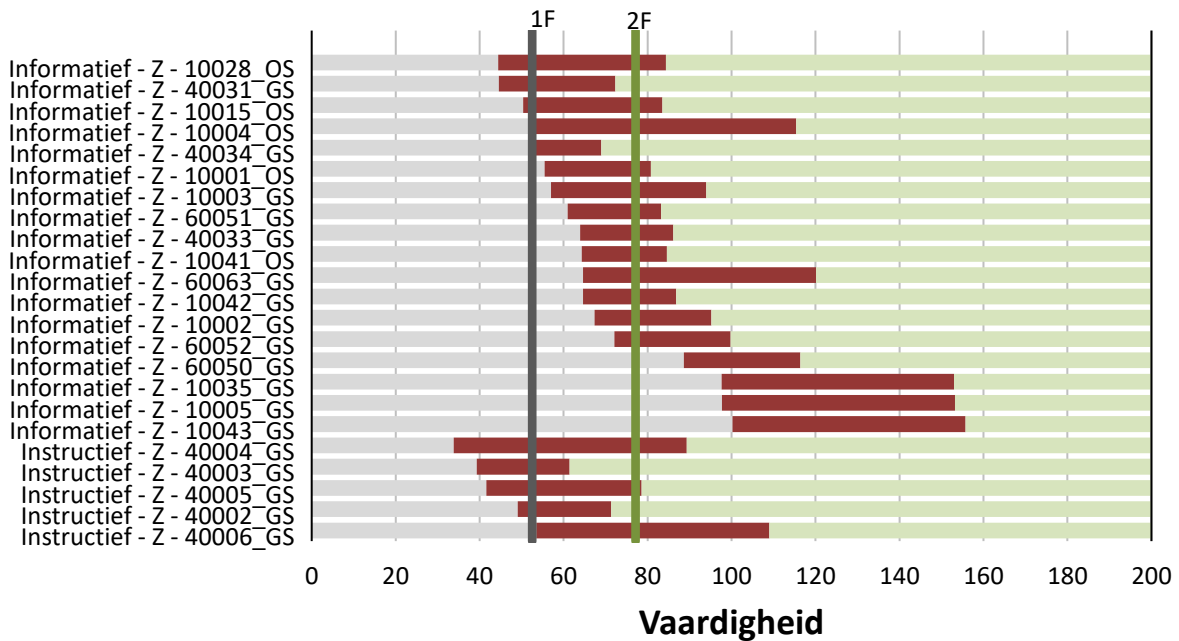
Zakelijke teksten: Een goede lezer in het bo is opnieuw matig tot goed in staat zijn om een mening over een tekst of tekstdeel te formuleren en deze mening met een argument voortkomend uit een tekst te onderbouwen. Opnieuw lijkt een goede lezer matig tot goed in staat om een oordeel te vormen over het tekstdeel en deze te onderbouwen met informatie voortkomend uit de tekst. De gemiddelde lezer in het bo laat over het algemeen een matige beheersing zien op de items, duidend op het kunnen formuleren van een oordeel, maar moeite hebben met het correct kunnen onderbouwen van dit oordeel. Voor beide type lezers in het bo geldt dat er voor geen enkel item sprake is van geen beheersing. Verschil tussen een gemiddelde en goede lezer lijkt hem dan ook vooral te zitten in de onderbouwing die gegeven wordt bij het oordeel.

Een goede lezer in het sbo laat over het algemeen geen tot een matige beheersing zien van de vaardigheden die bij dit domein horen. Op acht van de zeventien items is er sprake van geen beheersing (hoewel alle acht op de rand van matige beheersing zitten); acht items worden matig beheerst; slechts één item wordt goed beheerst. Een goede lezer in het sbo lijkt daarmee over het algemeen matig in staat te zijn om een oordeel te vormen, maar moeite te hebben om dit oordeel te onderbouwen met een argument voortkomend uit de informatie die in de tekst staat. Een gemiddelde lezer in het sbo heeft veel moeite met de vaardigheden binnen dit domein. Van de zeventien items wordt er geen enkele goed beheerst, wordt er één matig beheerst en worden er zestien niet beheerst. Niet alleen heeft de gemiddelde lezer in het sbo moeite met het formuleren van een oordeel, maar het onderbouwen van dit oordeel met argumenten gebaseerd op informatie uit de tekst is (logisch) ook lastig.

Eerder hebben we de volgende vraag gezien als een voorbeeld van Evalueren: *Aletta Jacobs zorgde ervoor dat de omstandigheden waarin arbeiders leefden en werkten beter werd. Wat vind je daarvan? Leg je antwoord uit met een voorbeeld uit de tekst.* Een antwoord werd beoordeeld en werd 0, 1, 2 of 3 punten gegeven. Bij 0 punten was sprake van geen evaluatie doordat geen antwoord werd gegeven of geen argumenten werden genoemd. Wanneer wel een argument werd gegeven, maar dit geen argument was omdat het bijvoorbeeld een herhaling van de vraag was ontving een leerling 1 punt. Wanneer er wel sprake was van evaluatie en er ook een argument gebruikt werd, maar dit argument niet uit de tekst voorkwam kreeg een leerling 2 punten. Wanneer er door een leerling gebruik werd gemaakt van een argument uit de tekst ontving een leerling 3 punten.

Een leerling gaf het volgende antwoord: *Ik vind het dapper wat ze deed want het was in die tijd ondenkbaar.* Dit antwoord is beoordeeld met 2 punten want de leerling geeft een evaluatie (dapper) en een argument, maar het argument komt niet voort uit de tekst.

Figuur 12 is een visuele weergave van de relatie tussen de items voor Samenvatten en de referentieniveaus 1F en 2F. De verdeling van de items is wat scheef naar rechts, wat suggereert dat leerlingen Samenvatten relatief lastig vinden.



Figuur 13: Referentieniveaus van items op het kenmerk van de taakuitvoering Samenvatten

Zakelijke teksten²⁹: Een goede lezer in het bo is over het algemeen matig tot goed in staat om een tekst samen te vatten, waarbij wel opgemerkt moet worden dat er drie items (van de in totaal 23) zijn die ook de goede lezers in het bo niet beheersen. Items die door de goede lezers niet beheerst waren, waren afkomstig uit relatief moeilijke (op basis van lengte, woordenschat en relaties tussen tekstdelen) teksten. Zes items werden door een goede lezers in het bo matig beheerst en veertien werden goed beheerst. Een gemiddelde lezer in het bo had relatief meer moeite met het samenvatten van teksten; hoewel vier items niet beheerst werden (slechts één meer in vergelijking met de goede lezer), werden er slechts drie goed beheerst (beduidend minder dan de veertien die goed beheerst werden door een goede lezer). De items waar een gemiddelde lezer een goede beheersing liet zien behoorden bij de relatief gemakkelijke teksten (op basis van lengte, woordenschat en relaties tussen tekstdelen). Verschil in beheersing in deze vaardigheid tussen een gemiddelde en goede lezer lijkt dan ook samen te hangen met tekstuele kenmerken.

Een goede lezer in het sbo is over het algemeen matig in staat om een tekst samen te vatten. Er is geen enkel item dat door een goede lezer goed beheerst wordt en van de 23 items worden er zeven niet beheerst. Net als in het bo geldt dat deze items met name bij de moeilijker teksten behoorden. Een gemiddelde lezer in het sbo laat over het algemeen geen beheersing zien. Slechts vijf items worden matig beheerst; de overige achttien items worden niet beheerst.

29 Samenvatten wordt in het referentiekader alleen op niveau 2F en alleen voor zakelijke teksten beschreven. In de inhoudelijke duiding van de vaardigheid van leerlingen wordt hierbij aangesloten.

7.3 Samenhang uitkomsten kenmerken van de taakuitvoering (onderzoeksvraag 3)

Voor elk van de vier inhoudelijke domeinen (Begrijpend, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten) is, zoals in Hoofdstuk 5 beschreven, een schaal geconstrueerd. Met behulp van het programma Cordiml, ontwikkeld door Norman Verhelst, is de latente correlatie bepaald tussen de vier schalen. Het idee hierachter is gelijk aan de correlatie na attenuatiecorrectie: wat is de correlatie tussen twee schalen, gecorrigeerd voor de meetfout. Bij een onvolledig design zouden de correlaties na attenuatiecorrectie voor ieder boekje apart uitgerekend kunnen worden. Dat betreft 39 verschillende waarden, die vervolgens samengevat zouden moeten worden. Wanneer Cordiml toegepast wordt kan binnen de toepassing van OPLM deze direct voor de latente schalen bepaald worden. In Tabel 31 zijn de resultaten van deze analyses te vinden.

Tabel 31: Samenhang tussen domeinen

| | Interpreteren | Begrijpen | Samenvatten | Evalueren |
|---------------|---------------|-----------|-------------|-----------|
| Interpreteren | | 0,95 | 0,88 | 0,69 |
| Begrijpen | 0,95 | | 0,91 | 0,70 |
| Samenvatten | 0,88 | 0,91 | | 0,73 |
| Evalueren | 0,69 | 0,70 | 0,73 | |

De correlaties in Tabel 31 laten zien dat het domein Begrijpen, Interpreteren en Samenvatten onderling hoog samenhangen. Met name de correlatie tussen Begrijpen en Interpreteren is zeer hoog te noemen. De samenhang tussen het domein Evalueren en de andere drie domeinen is iets lager met waarden om en nabij de 0,70. Dit wijst erop dat dit domein iets meer losstaat van de andere drie domeinen, er is minder overlap met de andere domeinen.

De in Tabel 31 berekende correlaties zijn bepaald op alle leerlingen, in alle 39 boekjes. Wanneer alleen de leerlingen meegenomen worden in de analyses die alle toetsdelen volledig gedaan hebben (boekjes 1-13) dan zijn deze correlaties iets lager.

7.4 Trends in leesvaardigheid (onderzoeksvraag 12)

Naast het rapporteren van de prestaties van leerlingen in termen van de behaalde referentieniveaus, is een ander doel van de peiling om na te gaan hoe de prestaties van groep 8 leerlingen in het bo en schoolverlaters in het sbo in 2021 zijn veranderd ten opzichte van leerlingen uit de eerdere peilingsonderzoeken van 2011 en 2012 (Kuhlemeier et al., 2014). In paragraaf 7.4.1 lichten we toe hoe we met behulp van IRT de leerlingsscores uit de verschillende peilingen op één schaal hebben geplaatst om ze vergelijkbaar te maken. Vervolgens gaan we in paragraaf 7.4.2 in op de leesvaardigheid van leerlingen in 2011/2012 en 2021.

7.4.1 Equivalering peilingsonderzoeken 2011/2012 en 2021

In 2011 heeft een meting naar de leesvaardigheid van leerlingen plaatsgevonden in groep 8 van het bo, in 2012 is dat gebeurd voor schoolverlaters in het sbo. Net als in het huidige peilingsonderzoek, zijn er in deze voorgaande peilingen aparte schalen geconstrueerd voor de verschillende domeinen. In beide peilingen zijn de domeinen Begrijpen, Interpreteren en Evalueren meegenomen. Het domein Samenvatten vormde geen onderdeel van de eerdere peilingen, maar is aan de huidige peiling toegevoegd. Voor Samenvatten is het dan ook niet mogelijk om een trendanalyse uit te

voeren. Ook voor Evalueren is het niet mogelijk om een trendanalyse uit te voeren, vanwege structureel ontbrekende waarden in de oude peilingen voor dit domein. Voor de domeinen Begrijpen en Interpreteren kunnen we wel een trendanalyse uitvoeren, aangezien deze domeinen in zowel de huidige peiling als de voorgaande peilingen zijn meegenomen. Let wel dat de meetschalen voor Begrijpen en Interpreteren van de peiling in 2011 en 2012 anders zijn dan de meetschalen voor Begrijpen en Interpreteren die we in deze peiling hebben gemaakt. Daardoor is een directe vergelijking van leesprestaties op deze domeinen niet mogelijk. De gegevens van de verschillende peilingen moeten eerst op eenzelfde meetschaal geplaatst worden voordat een vergelijking mogelijk is. Hiervoor zijn ankeritems gebruikt, dit zijn items die zowel in de voorgaande peilingen als in de huidige peiling gebruikt zijn.

Om voor de domeinen Begrijpen en Interpreteren de verschillende peilingen op één schaal te krijgen, voeren we een zogeheten *concurrent calibration* uit. Hierbij worden de leerlinggegevens van zowel de huidige peiling als de voorgaande peilingen uit 2011 en 2012 samen geanalyseerd en wordt er met behulp van het OPLM één gezamenlijke meetschaal geconstrueerd. Als het meetmodel past kunnen we vervolgens alle vergelijkingen maken die we willen, aangezien de leerlingsscores van de verschillende peilingen direct op dezelfde meetschaal zijn geplaatst. Het kan echter zijn dat de meetschaal van de huidige peiling mede wordt beïnvloed door de resultaten uit de eerdere peilingen van 2011 en 2012. Het is in deze aanpak goed mogelijk om DIF tussen de huidige peiling en de voorgaande peilingen te onderzoeken. Dit laatste is belangrijk, aangezien de validiteit van de equivalering afhangt van de mate waarin ankeritems vergelijkbaar functioneren in de verschillende peilingen. In deze trendanalyse worden dus allereerst de opgaven van de domeinen Begrijpen en Interpreteren geschaald. Deze twee vaardigheden correleren dusdanig hoog (latente correlatie rond 0,95), dat een onderscheid niet heel zinvol is, en vooral toevallige verschillen zal betreffen. De opgaven van Begrijpen en Interpreteren zullen voor schaling worden samen genomen, er wordt dus één meetschaal geconstrueerd. Dat lost voor de jaarvergelijking meteen een ander probleem op, namelijk dat voor de items uit de vorige peilingsonderzoeken in 2011 en 2012 de domeinindeling ontbrak, waardoor niet duidelijk is of de opgaven Begrijpen dan wel Interpreteren meten.

Voor de trendanalyse is de data van de huidige peiling aangevuld met data van 2273 groep 8 leerlingen uit de peiling van 2011, en 1826 schoolverlaters in het sbo uit de peiling van 2012. Net als bij eerdere analyses voor de huidige peiling (zie Hoofdstuk 5 en 7) zijn bij de OPLM-kalibratie leerlingen met een reeks van vijf of meer ontbrekende waarden op een rij niet meegenomen in de analyse, waarbij onderscheid is gemaakt in sets van opgaven. Zo is in paragraaf 5.3 al beschreven dat er sprake is van twee sets van opgaven van 15 dan wel 20 items. Wanneer een leerling vijf of meer opgaven achter elkaar niet gemaakt heeft, wordt een bepaalde set als niet gemaakt beschouwd. De 22 leerlingen waarbij beide sets als niet gemaakt worden beschouwd, zaten niet meer in de dataset, en zijn niet meegenomen in verdere analyses. Om de populatieschattingen uit te kunnen voeren binnen de gebruikte programmatuur, zijn vervolgens nieuwe “toetsboekjes” aangemaakt, waardoor we onderscheid kunnen maken tussen bo en sbo leerlingen. Dit is gedaan voor alle toetsboekjes: zowel de sets van leerlingen die beide toetsdelen gemaakt hebben als de leerlingen die slechts een deel gemaakt hebben.

Op de gehele schaal, is de schaling van de 279 opgaven³⁰ van Begrijpen en Interpreteren niet goed te noemen. In een vrije kalibratie zonder gefixeerde parameters zien we dat er een aantal opgaven uit de oude peiling zijn die slecht passen. Ook zijn er opgaven die DIF vertonen. Er zijn 6 opgaven

30 Van de in totaal 276 opgaven, zijn er 76 alleen gebruikt in de huidige peiling, 167 alleen in de oude peiling en zijn er 33 opgaven die in beide peilingen een rol speelden.

verwijderd die alleen in de oude peiling voorkwamen. Van de opgaven die zowel in de oude en de nieuwe peiling voorkwamen zijn er 5 opgaven in de oude bo peiling die dusdanig DIF vertoonde dat de link met de oude peiling verbroken werd: deze opgaven zijn uitgezet in de oude peiling. Dat was het geval bij 1 opgave die in de oude sbo peiling voorkwam. Uiteindelijk zijn er nu 23 opgaven die de link tussen de bo-peilingen verzorgen en 11 opgaven die de link tussen de sbo-peilingen verzorgen. Van deze opgaven is er 1 die een link vormt tussen alle peilingen.

De statistische passing van de resulterende schaal is vergelijkbaar met die voor de gehele schaal zoals die beschreven is in paragraaf 5.4. Er zijn wat opgaven waarbij de S-statistic aan de lage kant is. Zo zijn er 8 opgaven met een misfit bij $p=.01$ waar onder toeval er 3 te verwachten zijn. Als we figuren bekijken zoals dat ook in paragraaf 5.4 gedaan is, dan wordt ook een vergelijkbaar soort schendingen gevonden. Zo is het in paragraaf 5.4 afgebeelde interpreteer-item 60064 ook hier een statistisch niet mooi passend item, maar is verwijderen niet noodzakelijk als we kijken naar de geobserveerde afwijking. Ter controle, bij wijze van robuustheidsstudie, zijn nog wel varianten van de schalen uitgevoerd waarbij aanzienlijk meer opgaven (lokaal) verwijderd zijn, waarbij de passing beter is, maar de koppeling tussen de oude en de nieuwe peiling minder sterk is. De resultaten van de trendanalyses worden hier echter zeer beperkt door beïnvloed, waardoor gekozen is voor de schaal met een statistisch matige maar acceptabele passing, maar een sterke koppeling tussen de schalen.

De definitief gebruikte schaal bevatte 33 ankeropgaven. Daarvan waren er 20 interpreteer(I)- en 13 begrijp(B)-opgaven. Deze verhouding 61% B en 39% I komt sterk overeen met de verdeling in de BI-schaal voor 2021 die bestaat uit 60% I- en 40% B-opgaven (67 I- en 45 B-opgaven).

7.4.2 Ongecorrigeerde vergelijking leesprestaties peilingen 2011/2012 en 2021

Voor de domeinen Begrijpen en Interpretieren zijn de verschillen in leesvaardigheid met elkaar vergeleken, door de leerlingprestaties van de peilingen in 2011 en 2012 te vergelijken met de prestaties in de huidige peiling. In deze trendanalyse onderzoeken we de relatie tussen de vaardigheid van een leerling op de domeinen Begrijpen en Interpretieren met de verklarende variabelen schooltype en peilingsjaar.

Hiertoe zijn, met behulp van OPMML met gefixeerde parameters, latente verdelingen bepaald voor de verschillende populaties, onder de verschillende condities. Hierbij kan opgemerkt worden dat dit ook met SAUL (Verhelst & Verstralen, 2002) zou kunnen, met toepassing van een enkele verklarende variabele. In SAUL zijn de geschatte verdelingen, wanneer de standaardafwijkingen mogen variëren, gelijk aan wat met MML gevonden wordt. Wanneer met geschatte persoonsparameters gewerkt zou zijn ("theta dak") dan zou de meetfout meegenomen worden in de standaardafwijking. Die standaardafwijking is dan groter dan die bij de latente variabele. Bij de geschatte gemiddelden worden dan geen verschuivingen verwacht, hetgeen de schatting van de effecten (in absolute waarde) uiteindelijk kleiner zou maken. Om deze reden is uiteindelijk gekozen voor het werken met OPMML.

In de jaarvergelijking kunnen we kijken naar de resultaten van de boekjes met of zonder de leerlingen waarvan slechts de halve taak van 2021 is meegenomen. Bij de oude peiling zijn alle leerlingen met vijf of meer ontbrekende waarden op een rij verwijderd. Dat is echter nog geen 9% van de data en daarom wordt gekozen voor deze aanpak. Hieronder presenteren we de resultaten voor de jaarvergelijking met en zonder de "halve boekjes" in 2021. Er wordt daarnaast ook onderscheid gemaakt naar schooltype, de prestatieverschillen zijn apart voor bo en sbo

weergegeven in Tabel 32. Binnen deze categorieën worden de verschillen tussen de gemiddelden van de oude en de nieuwe peiling gerelateerd aan de standaardafwijkingen van de twee peilingen.

Tabel 32: Resultaten jaarvergelijking per schooltype

| Populatie | Peiling | Halve boekjes | Gemiddelde | Standaardfout | St. afw | Standaardfout |
|-----------|---------|---------------|------------|---------------|---------|---------------|
| bo | nieuw | ja | 0,257 | 0,006 | 0,305 | 0,005 |
| bo | nieuw | nee | 0,279 | 0,006 | 0,283 | 0,005 |
| bo | oud | | 0,368 | 0,007 | 0,262 | 0,006 |
| sbo | nieuw | ja | -0,205 | 0,010 | 0,260 | 0,009 |
| sbo | nieuw | nee | -0,179 | 0,010 | 0,240 | 0,009 |
| sbo | oud | | -0,032 | 0,009 | 0,316 | 0,008 |

Tabel 33: Effecten oud - nieuw

| Populatie | Definitie nieuwe peiling | Cohen's d: effectgrootte | Significantie |
|-----------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| bo | Met halve boekjes | -0,39 | p<.001 |
| bo | Zonder halve boekjes | -0,33 | p<.001 |
| sbo | Met halve boekjes | -0,60 | p<.001 |
| sbo | Zonder halve boekjes | -0,53 | p<.001 |

Er zijn vuistregels voor de interpretatie van Cohen's d die in eerdere peilingen ook gevolgd zijn³¹. Een effect met een absolute waarde van 0,20 wordt vaak als klein geïnterpreteerd. De waarde van 0,50 wordt als matig gezien, en die van 0,80 als groot.

Er zijn robuustheidsstudies uitgevoerd om te zien wat de effecten zijn van het weglaten van meer opgaven, of juist minder opgaven. De effecten zijn daar enigszins gevoelig voor maar de impact daarvan is niet meer dan 0,05 op of onder deze gerapporteerde effecten.

7.4.3 Gecorrigeerde vergelijking leesprestaties peilingen 2011/2012 en 2021

Een relevante vraag is wat de invloed van diverse achtergrondvariabelen is op het hierboven beschreven resultaat. Het lastige is hierbij dat voor achtergrondvariabelen gecorrigeerde jaareffecten hier een uitdaging zijn. Ten eerste geldt dat veel achtergrondvariabelen door de tijd veranderd zijn. Betekenisvolle variabelen uit de peiling 2011/2012 zoals stratum en formatiegewicht worden in de nieuwe peiling niet meer gebruikt. Een tweede punt is dat variabelen die lijken op oude variabelen door een net iets andere vraagstelling lastig te vergelijken zijn, waardoor het corrigeren daarop een vertekend beeld kan geven (bijvoorbeeld thuistaal). Tot slot is er de uitdaging dat het corrigeren voor een variabele als bijvoorbeeld doorstroomprofiel die een sterke (mogelijke causale) relatie heeft met de gemeten vaardigheid samenhangt onwenselijk is, omdat dit een sterk vertekend beeld kan geven³². Een van de weinig variabelen die op dezelfde

31 Zie onder andere p.10 in Cito (2013) Balans van het basisonderwijs. PPON: 25 jaar kwaliteit in beeld. Arnhem: Cito [link: https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/ppon/cito_balans_basisonderwijs_ppon_25_jaar.pdf?la=nl-nl].

32 Als leerlingen in de populatie leesvaardiger worden en daardoor meer naar hoger onderwijs typen gaan, kan het niveau binnen de onderwijstypen min of meer gelijk blijven. Een gecorrigeerd effect zal dan laten zien dat leesvaardigheid gelijk blijft, terwijl het in de populatie evident vooruit gaat.

wijze bevestigd is, betreft geslacht. Een voor geslacht gecorrigeerde analyse lijkt echter niet heel zinvol aangezien de verdeling in beide jaren min of meer gelijk is.

Wat hier relevanter is, is of de steekproeven in de beiden afname jaren voldoende representatief zijn. Wanneer deze niet representatief zijn, heeft weging op populatiegegevens pas effect op de resultaten als het gebrek aan representativiteit dan ook nog een variabele betreft die enig effect heeft op de resultaten. Bij de evaluatie van de achtergrondvariabelen van de oude peiling blijkt dat vrijwel alle variabelen met een relevant effect voldoende representatief verdeeld zijn. Een uitzondering hierop was het doorstroom gegeven. Daarbij zijn er relatief weinig leerlingen vmbo-GL/TL en havo/vwo, en wat te veel havo en vwo leerlingen (zie Tabel 34).

Tabel 34: Doorstroom leerlingen naar het VO

| Doorstroom VO | % leerlingen groep 8 2011 | | Verdeling per DS | |
|----------------------------------|---------------------------|------------|------------------|--------|
| | Populatie | Steekproef | Gemiddelde | St.Afw |
| Vmbo BB, BB/KB, KB (incl. KB/GT) | 20 | 20 | 0,095 | 0,172 |
| Vmbo GT (GL,TL, en GT/havo) | 36 | 29 | 0,294 | 0,202 |
| Havo | 15 | 23 | 0,422 | 0,178 |
| Havo/vwo | 14 | 7 | 0,490 | 0,167 |
| Vwo | 14 | 21 | 0,629 | 0,210 |

Voor deze vijf groepen zijn de verdelingseigenschappen afzonderlijk geschat, en door middel van een *mixture distribution* met populatieproporties volgens de populatieverdeling opnieuw geschat. Dat levert een populatieverdeling met een gemiddelde van 0,349 en een standaardafwijking van 0,254. De 10 á 11% leerlingen waarvan het doorstroomgegeven niet bekend was in 2011 hebben een vaardigheidsverdeling die daar sterk op lijkt, met een gemiddelde van 0,352 en een standaardafwijking van 0,248.

Tabel 35: Effecten

| Populatie | Definitie nieuwe peiling | Effect F4 | Significantie F4 |
|-----------|--------------------------|-----------|------------------|
| bo | Met halve boekjes | -0,33 | p<.001 |
| bo | Zonder halve boekjes | -0,26 | p<.001 |

Als we de effecten bepalen met deze nieuw berekende verdeling komen ook de effectschattingen voor bo iets lager uit (zie Tabel 35). Let wel dat dit onder de aanname is dat de doorstroomverdeling in 2021 wel geheel volgens populatie verdeeld is. Voor de sbo vergelijking is een dergelijke analyse niet uit te voeren. Voor die groep verandert er niets en is het in de vorige sub-paragraaf beschreven verschil het jaareffect.

De conclusie is dat in het bo de daling in vaardigheid een effectgrootte heeft van om en nabij de 0,30 en dat deze bij in het sbo tussen 0,50 en 0,60 ligt. Een effectgrootte van 0,20 wordt vaak als klein gezien en een van 0,50 als matig. Als we kijken naar trendeffecten die we in andere peilingen zien, zijn de gevonden effecten hier relatief groot. Naast oorzaken als een werkelijke achteruitgang in vaardigheid, mogelijk ook versterkt door de COVID-epidemie, kan een verandering in beleid rond

toewijzing naar sbo ook bijdragen aan een mogelijke 'methodologische' impact die bekend staat als Simpson's paradox.

8 Samenhang leesprestaties en leerling-, leerkracht-, school- en onderwijsleerproceskenmerken

In dit hoofdstuk wordt de samenhang tussen de leesprestaties van de leerlingen enerzijds en de leerling-, leerkracht-, school- en onderwijsleerproces kenmerken anderzijds onderzocht. Er wordt gestart met een beschrijving van de werkwijze. Vervolgens wordt apart per onderdeel (leerlingen, leerkrachten, school en onderwijsleerproces) een beschrijving gegeven en worden de resultaten van de analyses gepresenteerd. Het hoofdstuk sluit af met de presentatie van het totaalmodel waarin de leerling-, leerkracht-, school- en onderwijsleerproceskenmerken in gezamenlijkheid worden onderzocht.

8.1 Werkwijze

In de beschrijving van de leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces wordt gebruik gemaakt van de geobserveerde data, waarbij gerapporteerd wordt van hoeveel leerlingen, leerkrachten en scholen waarden ontbreken.

Voor het analyseren van de samenhang tussen de leesprestaties van de leerlingen en de leerling-, leerkracht-, school- en onderwijsleerproces kenmerken is, vanwege de hiërarchische structuur van de data, gebruik gemaakt van multilevel analyses. In de analyses is hierbij uitgegaan van twee niveaus (leerlingen genest binnen klassen). School is niet toegevoegd als derde variabele, omdat een aantal scholen in de dataset slechts één groep 8 had en schoolniveau hiermee samen zou komen te vallen met klasniveau³³. Er is gekozen voor klas als tweede niveau en niet school, omdat leerlingen binnen een klas meer op elkaar lijken (zij zitten immers al langere tijd bij elkaar en hebben dezelfde leerkrachten gehad) dan leerlingen in een school over klassen heen.

Ontbrekende waarden op predictorniveau zijn voorafgaand aan deze multilevel analyses geïmputeerd, gebruikmakend van de multilevel structuur zoals aanwezig in de dataset (leerlingen genest in klassen). Voorafgaand aan de imputatie zijn leerlingen van wie 75% of meer van de data op leerling-, klas- of schoolniveau ontbrekend was verwijderd uit de dataset, resulterend in een sample van 3608 leerlingen (2884 bo uit 148 klassen van 100 scholen en 724 sbo uit 62 klassen van 36 scholen). In het imputatiemodel zijn, naast klas als clustervariabelen, alle variabelen op het niveau van de leerling-, leerkracht-, school- en het onderwijsleerproces meegenomen. Voor het imputeren van de ontbrekende waarden is gebruik gemaakt van het open source programma R en het pakket Mice (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). De ontbrekende waarden van zowel de predictoren op het niveau van de leerling (niveau 1) als de predictoren op het niveau van de klas/school (niveau 2) zijn geïmputeerd volgens de *predictive mean matching*-methode (2l.pmm in Mice voor niveau 1 en 2lonly.pmm in Mice voor niveau 2), gebruikmakend van vijf imputatierondes resulterende in vijf verschillende datasets. De random seed is gelijk gezet aan 10091985. Door het vastzetten van de random seed is het mogelijk om de imputatie (die het gebruik van random nummers vereist) exact te repliceren en daarmee op dezelfde resultaten te komen. De imputatie resulteerde in een mids-databestand waar direct analyses op uitgevoerd konden worden.

33 Er is aanvullend onderzoek gedaan naar het verschil tussen klas of school als tweede niveau. In dit rapport zijn de tabellen opgenomen met klas als niveau 2; in Bijlage 5 zijn de tabellen voor de nulmodellen opgenomen met school als niveau 2.

Voorafgaand aan de analyses zijn zowel de WML-schatters voor leesvaardigheid (algemeen en de schatters voor begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten) als de predictorvariabelen getransformeerd tot z-scores om zo gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten te verkrijgen. Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten hebben het voordeel dat ze vergeleken kunnen worden en dat de grootte van het effect bepaald kan worden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van algemeen geldende benchmarks, waarbij $\beta = 0,2$ een klein effect aangeeft, $\beta = 0,5$ een matig effect en $\beta = 0,8$ een groot effect. Ook is voor elk multilevel model (zie hieronder) de proportie verklaarde variantie berekend volgens de volgende formule (Snijders & Bosker, 2012):

$$R^2 = 1 - \frac{\sigma^2_{model} + \tau^2_{model}}{\sigma^2_{nulmodel} + \tau^2_{nulmodel}}$$

Waarbij σ^2_{model} gelijk staat aan de variantie tussen leerlingen in het analysemodel, τ^2_{model} gelijk staat aan de variantie tussen klassen in het analysemodel, $\sigma^2_{nulmodel}$ gelijk staat aan de variantie tussen leerlingen in het nulmodel waarin alleen het type onderwijs is meegenomen als predictor en $\tau^2_{nulmodel}$ gelijk staat aan de variantie tussen klassen in het nulmodel waarin alleen het type onderwijs is meegenomen als predictor.

Vanwege de eerder beschreven hiërarchische structuur zijn multilevel modellen gebruikt om antwoord te geven op de onderzoeksvragen en inzicht te krijgen in de samenhang tussen de leesprestaties en de kenmerken van de leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces. In de opgestelde modellen wordt, door toevoeging van een random intercept, gecorrigeerd voor het feit dat leerlingen genest zijn binnen klassen. Voor iedere klas wordt een eigen regressielijn geschat met een identieke slope.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen zijn verschillende multilevel modellen opgesteld. Ieder model (model 0 t/m 4C) is gebruikt om zowel de algemene leesprestaties van leerlingen te verklaren als de leesprestaties op de vier domeinen (Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten). Hoewel de domeinen hoog met elkaar correleren, is er toch gekozen om voor alle domeinen los modellen te schatten om zo op een zo rijk mogelijke manier te starten met het opbouwen van het totaalmodel. Resultaten van deze modellen vormen de input voor het opstellen van het totaalmodel (model Totaal) en daarmee het beantwoorden van onderzoeksvraag 11. Hoewel er een sterke correlatie bestaat tussen de domeinen, is hiervoor gekozen om de deelmodellen 0 t/m 4C voor zowel de gehele schaal als de vier domeinen uit te voeren, om zo maximaal geïnformeerd aan het opstellen van de totaalmodellen te starten.

1. Model 0 (onderzoeksvraag 4): nulmodel met leesvaardigheid als uitkomstvariabele en type onderwijs (bo/ sbo) als predictor. Dit model geeft inzicht in de hoeveelheid variabiliteit in de leerlingprestaties die toe te schrijven is aan klassen. Daarnaast wordt het nulmodel gebruikt als baselinemodel voor het berekenen van de proportie verklaarde variantie.
2. Model 1A (onderzoeksvraag 5): model waarmee de samenhang tussen algemene leerlingkenmerken en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs.
3. Model 1B (onderzoeksvraag 6): model waarmee de samenhang tussen domeinspecifieke leerlingkenmerken en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs (inclusief interactief tussen kenmerken en type onderwijs).
4. Model 2A (onderzoeksvraag 7): model waarmee de samenhang tussen algemene leerkrachtkenmerken en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs.

5. Model 2B (onderzoeksvraag 8): model waarmee de samenhang tussen domeinspecifieke leerkrachtkenmerken en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs (inclusief interactief tussen kenmerken en type onderwijs).
6. Model 3: model waarmee de samenhang tussen algemene schoolkenmerken en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs.
7. Model 4A (onderzoeksvraag 10): model waarmee de samenhang tussen algemene kenmerken van het onderwijsleerproces en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs (inclusief interactief tussen kenmerken en type onderwijs).
8. Model 4B (onderzoeksvraag 10): model waarmee de samenhang tussen kenmerken rondom de vormgeving van het onderwijsleerproces en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs (inclusief interactief tussen kenmerken en type onderwijs).
9. Model 4C (onderzoeksvraag 10): model waarmee de samenhang tussen kenmerken rondom de inhoud van het onderwijsleerproces en leesprestaties onderzocht wordt, controlerend voor type onderwijs (inclusief interactief tussen kenmerken en type onderwijs).
10. Model Totaal (onderzoeksvraag 11): model waarmee wordt bepaald in welke mate leerlingprestaties verklaard worden door algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces in onderlinge samenhang.

Significante (interactie-)effecten worden vervolgens meegenomen in het opstellen van de totaalmodellen voor de totale schaal voor *Leesvaardigheid*. Hierbij wordt, in navolging van PISA, voor variabelen op schoolniveau een significantieniveau van $p < .01$ aangehouden. Verdere toelichting op de opbouw van de totaalmodellen wordt beschreven in hoofdstuk 9.

8.2 Variabiliteit leerlingprestaties

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: hoeveel variabiliteit in de leerlingprestaties is toe te schrijven aan klassen en hoeveel aan leerlingen?

Om na te gaan hoeveel variabiliteit in leesprestaties (algemeen en de vier domeinen) is toe te schrijven aan klassen en hoeveel aan leerlingen zijn lege modellen gefit met enkel een random intercept en zonder predictoren (Tabel 36) en nul modellen met enkel een random intercept voor klas en het type onderwijs als predictor (Tabel 37). De tabellen bevatten de gepoolde parameterschattingen, waarbij de IntraClass Correlation (ICC) aangeeft welk deel van de totale variantie toe te schrijven is aan de verschillen tussen klassen (controlerend voor type onderwijs in de tweede set met modellen).

Tabel 36: Lege modellen voor *Leesvaardigheid, Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten*

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---------------------|-----------------|------|-----------|-------|---------------|------|-----------|-------|-------------|-------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | -0.10 | .026 | -0.08 | 0.041 | -0.07 | 0.05 | -0.09 | 0.027 | -0.11 | 0.010 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.34 | | 0.28 | | 0.24 | | 0.28 | | 0.28 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.71 | | 0.76 | | 0.79 | | 0.78 | | 0.78 | |

| | | | | | |
|-----|------|------|------|------|------|
| ICC | 0.32 | 0.27 | 0.24 | 0.26 | 0.26 |
|-----|------|------|------|------|------|

Tabel 37: Nulmodellen voor Leesvaardigheid, Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|--------------|-----------------|---------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.21 | <.001 | 0.21 | <.001 | 0.19 | <.001 | 0.17 | <.001 | 0.20 | <.001 |
| TypeOnderwijs ³⁴ | -1.10 | <.001 | -1.06 | <.001 | -0.93 | <.001 | -0.93 | <.001 | -1.07 | <.001 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.10 | | 0.06 | | 0.07 | | 0.11 | | 0.06 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.71 | | 0.76 | | 0.79 | | 0.78 | | 0.77 | |
| ICC | 0.12 | | 0.07 | | 0.09 | | 0.12 | | 0.07 | |

Naast de totale nulmodellen, zijn de nulmodellen ook gefit voor het bo en sbo apart (zie Tabel 38 en Tabel 39)

Tabel 38: Nulmodellen voor Leesvaardigheid, Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten, basisonderwijs

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---------------------|-----------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.22 | <.001 | 0.21 | <.001 | 0.19 | <.001 | 0.17 | <.001 | 0.20 | <.001 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.09 | | 0.07 | | 0.07 | | 0.09 | | 0.05 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.73 | | 0.81 | | 0.81 | | 0.78 | | 0.76 | |
| ICC | 0.11 | | 0.08 | | 0.08 | | 0.11 | | 0.06 | |

Tabel 39: Nulmodellen voor Leesvaardigheid, Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten, speciaal basisonderwijs

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---------------------|-----------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | B | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | -0.88 | <.001 | -0.85 | <.001 | -0.75 | <.001 | -0.76 | <.001 | -0.87 | <.001 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.13 | | 0.05 | | 0.10 | | 0.16 | | 0.09 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.61 | | 0.54 | | 0.70 | | 0.75 | | 0.86 | |
| ICC | 0.17 | | 0.08 | | 0.12 | | 0.17 | | 0.10 | |

34 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

Voor de totale schaal *Leesvaardigheid* en de subschalen *Begrijpen*, *Interpreteren*, *Evalueren* en *Samenvatten* is respectievelijk 12%, 7%, 9%, 12% en 7% van de totale variantie toe te schrijven aan verschillen tussen klassen. Deze percentages illustreren dat er een zekere mate van clusterafhankelijkheid in de data aanwezig is.

8.3 Samenhang leesprestaties en leerlingkenmerken

In deze paragraaf worden de algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken onderzocht en wordt gekeken naar de samenhang tussen deze leerlingkenmerken en de leesprestaties van leerlingen³⁵.

| | Kenmerk | Wijze van dataverzameling |
|------------------|--|---|
| Algemeen | Geslacht | Opgevraagd bij de school |
| | Leeftijd | Opgevraagd bij de school en leerlingvragenlijst |
| | Voorlopig schooladvies (bo)/ verwacht uitstroomprofiel (sbo) | Opgevraagd bij de school |
| | Thuis taal | Leerlingvragenlijst |
| | Taalrijkheid van de thuisomgeving | Leerlingvragenlijst |
| Domein-specifiek | Leesmotivatie | Leerlingvragenlijst |
| | Leesattitude | Leerlingvragenlijst |
| | Leesgedrag | Leerlingvragenlijst |
| | Leesvertrouwen | Leerlingvragenlijst |

8.3.1 Algemene leerlingkenmerken

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: welke verschillen in leerlingprestaties zijn er tussen leerlingen naar algemene leerlingkenmerken? Om antwoord te geven op deze vraag wordt een beschrijving gegeven van de onderzoeksgroep op basis van algemene leerlingkenmerken.

8.3.1.1 Geslacht

In totaal hebben 4318 leerlingen (3318 in het bo; 1000 in het sbo; 46% meisje) deelgenomen aan het onderzoek. De verdeling naar geslacht verschilt voor bo en sbo ($\chi^2 = 93,148$, Cramer's $V = 0.149$, $p < .001$): in het sbo zitten relatief meer jongens dan in het bo.

35 Het AVI-niveau van de leerlingen, ter indicatie van het technisch leesniveau, is op school opgevraagd. Vanwege de tweede scholensluiting ten gevolge van de coronapandemie hebben scholen de midden LVS meting pas later afgenomen. Dit heeft ertoe geleid dat ten tijde van de start van de dataverzameling een aantal scholen de LVS meting nog niet had afgerond. Hiertoe hebben we besloten om de AVI-niveaus van de leerlingen pas aan het einde van de afnameperiode op te vragen. Helaas hebben niet alle scholen aan de oproep voldaan en hebben we slechts de AVI-scores van 1181 leerlingen in het bo en 380 leerlingen in het sbo ontvangen. AVI-niveau is daarom verder niet meegenomen in het onderzoek.

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|----------|----------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Geslacht | Meisje | 1623 | 50,5% | 322 | 33,0% |
| | Jongen | 1588 | 49,5% | 655 | 67,0% |
| | Onbekend | 107 | | 23 | |

8.3.1.2 Leeftijd

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek is 146,7 maanden (sd = 6,26; range: 114-178). De gemiddelde leeftijd verschilt voor bo en sbo ($t = 22,794$, $d = 0.01$, $p < .001$): leerlingen in het sbo zijn gemiddeld ouder dan leerlingen in het bo.

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|---------------------|----------------|------------------|------|-------------------------|------------------|------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Leeftijd in maanden | 3318 | 145,52 (114-175) | 5,60 | 1000 | 150,79 (127-178) | 6,63 |

8.3.1.3 Voorlopig schooladvies/ uitstroomprofiel

In het bo stroomt 43,6% van de leerlingen naar verwachting door naar het pro/ vmbo; in het sbo is dit 98,3%. De rest van de leerlingen stroomt door naar het havo/ vwo.

8.3.1.4 Thuistaal

Aan leerlingen is gevraagd hoe vaak zij thuis Nederlands spreken: 66,1% van de leerlingen spreekt thuis altijd Nederlands, 15,4% spreekt thuis bijna altijd Nederlands, 15,3% spreekt thuis soms Nederlands en soms een andere taal en 3,2% spreekt thuis nooit Nederlands. De verdeling naar thuistaal verschilt voor bo en sbo ($\chi^2 = 23,425$, Cramer's $V = 0.074$, $p < .001$): in het sbo zitten relatief gezien meer leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken thuis dan in het bo. Voor de verdere analyses is deze variabele gehercodeerd in twee groepen: (bijna) altijd Nederlands en soms/ nooit Nederlands.

Ook is gevraagd welke taal leerlingen met hun ouders spreken: 76,6% van de leerlingen spreekt thuis alleen Nederlands, 3,8% van de leerlingen spreekt thuis Nederlands en een streektaal, 7,0% spreekt thuis Nederlands en een andere taal, 4,4% spreekt thuis alleen een streektaal, 0,1% spreekt thuis een streektaal en een andere taal, 7,3% spreekt thuis alleen een andere taal en 0,7% van de leerlingen gaf aan deze vraag niet te kunnen beantwoorden. Van 247 leerlingen ontbrak het antwoord. De verdeling naar de taal die leerlingen met hun ouders spreken verschilt voor bo en sbo ($\chi^2 = 34,34$, Cramer's $V = 0.089$, $p < .001$): in het sbo zitten relatief minder leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken. Voor de verdere analyses is deze variabele niet meegenomen in het onderzoek; de mate waarin leerlingen Nederlands spreken is meegenomen als maat voor thuistaal.

Tenslotte is leerlingen ook gevraagd in welke land zijzelf en hun ouders geboren zijn. Van de leerlingen gaf 93,% aan geboren te zijn in Nederland; 2,4% is geboren in een ander Europees land, Amerika, Canada, Australië, Nieuw-Zeeland, Japan of Indonesië; 4,2% is geboren in een niet-

Europees land (inclusief Turkije). Van 74 leerlingen ontbrak het antwoord. De verdeling naar geboorteland verschilt voor bo en sbo ($\chi^2 = 33,92$, Cramer's $V = 0.089$, $p < .001$): in het sbo zitten relatief meer leerlingen die in een niet-Europees land (inclusief Turkije) zijn geboren. Voor de verdere analyses is deze variabele niet meegenomen in het onderzoek; de mate waarin leerlingen Nederlands spreken is meegenomen als maat voor thuistaal.

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|---|--|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Thuistaal: mate waarin thuis Nederlands wordt gesproken | Altijd Nederlands | 2190 | 67,2% | 599 | 62,2% |
| | Bijna altijd Nederlands | 512 | 15,7% | 136 | 14,1% |
| | Soms Nederlands soms andere taal | 452 | 13,9% | 194 | 20,1% |
| | Nooit Nederlands | 104 | 3,2% | 34 | 3,5% |
| | Onbekend | 60 | | 37 | |
| Thuistaal: taal gesproken met ouders thuis | Nederlands | 2458 | 78,1% | 660 | 71,5% |
| | Nederlands en een streektaal | 113 | 3,6% | 42 | 4,6% |
| | Nederlands en een andere taal | 211 | 6,7% | 73 | 7,9% |
| | Streektaal | 143 | 4,5% | 38 | 4,1% |
| | Streektaal en een andere taal | 3 | 0,1% | 2 | 0,2% |
| | Een andere taal | 205 | 6,5% | 94 | 10,2% |
| | Kan ik niet invullen | 15 | 0,5% | 14 | 1,5% |
| | Onbekend | 170 | | 77 | |
| Herkomst leerling | Nederland | 3094 | 94,4% | 870 | 90,0% |
| | Een ander Europees land, Amerika, Canada, Australië, Nieuw-Zeeland, Japan of Indonesië | 78 | 2,4% | 25 | 2,6% |
| | Een ander niet-Europees land (inclusief Turkije) | 105 | 3,2% | 72 | 7,4% |
| | Onbekend | 41 | | 33 | |

8.3.1.5 Taalrijkheid van de thuisomgeving

Aan leerlingen is gevraagd hoeveel boeken zij thuis hebben: 17,9% van de leerlingen geeft aan thuis 0-10 boeken te hebben, 26,5% geeft aan thuis 11-25 boeken te hebben, 32,1% geeft aan thuis 26-100 boeken te hebben, 13,3% geeft aan thuis 101-200 boeken te hebben en 10,3% geeft aan thuis meer dan 200 boeken te hebben. De verdeling naar taalrijkheid van de thuisomgeving verschilt voor bo en sbo ($\chi^2 = 297,13$, Cramer's $V = 0.266$, $p < .001$): leerlingen in het sbo hebben vaker minder boeken in huis dan leerlingen in het bo. Voor de verdere analyses is deze variabele gehercodeerd in drie groepen: 0-25 boeken, 26-100 boeken en meer dan 100 boeken.

Leerlingen is ook gevraagd hoe vaak zij hun ouders in hun vrije tijd zien lezen: 53,4% van de leerlingen ziet hun ouders (bijna) elke dag lezen, 23,0% ziet dit een of twee keer per week, 9,7% ziet dit een of twee keer per maand en 14,0% ziet hun ouders (bijna) nooit lezen in de vrije tijd. De verdeling naar mate waarin leerlingen hun ouders zien lezen in de vrije tijd verschilt voor bo en sbo

($\chi^2 = 262,72$, Cramer's $V = 0.249$, $p < .001$): leerlingen in het bo zien hun ouders vaker lezen in de vrije tijd dan leerlingen in het sbo. Tenslotte is leerlingen ook gevraagd in hoeverre zij ondersteuning ervaren van hun ouders tijdens het lezen thuis. Leerlingen in het bo verschillen hierin van leerlingen in het sbo, in dat zij meer ondersteuning ervaren van hun ouders dan leerlingen in het sbo. Ruwe itempercentages voor deze schaal, uitgesplitst naar type onderwijs, zijn terug te vinden in Bijlage 3.

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|--|----------------------------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Taalrijkheid van de thuisomgeving: aantal boeken in huis | 0-10 boeken | 421 | 12,9% | 331 | 35,2% |
| | 11-25 boeken | 839 | 25,7% | 275 | 29,2% |
| | 26-100 boeken | 1139 | 34,9% | 211 | 22,4% |
| | 101-200 boeken | 489 | 15,5% | 70 | 7,5% |
| | Meer dan 200 boeken | 378 | 11,6% | 54 | 5,7% |
| | Onbekend | 52 | | 59 | |
| Ouders lezen vrije tijd | (Bijna) elke dag | 1751 | 55,4% | 388 | 45,8% |
| | Een of twee keer per week | 781 | 24,7% | 139 | 16,4% |
| | Een of twee keer per maand | 300 | 9,5% | 87 | 10,3% |
| | (Bijna) nooit | 328 | 10,4% | 234 | 27,6% |
| | Niet van toepassing | 108 | | 108 | |
| | Onbekend | 50 | | 44 | |

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|--------------------------------------|----------------|--------------------|------|-------------------------|-------------------|------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Ondersteuning ouders bij lezen thuis | 3242 | -0,06 (-3,12-1,15) | 0,97 | 948 | 0,21 (-3,12-1,15) | 1,06 |

8.3.1.6 Samenhang algemene leerlingkenmerken en leesprestaties

Tabel 40 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met algemene leerlingkenmerken als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

Geslacht, leeftijd, het aantal boeken thuis en de mate waarin ouders thuis lezen in hun vrije tijd zijn significante voorspellers. Meisjes scoren hoger dan jongens (klein tot matig effect); jonge leerlingen scoren hoger dan oudere leerlingen (verwaarloosbaar tot klein effect); leerlingen met weinig boeken in huis (0-25) scoren lager dan leerlingen met 26 of meer boeken in huis (klein tot matig effect); leerlingen die hun ouders vaker zien lezen in de vrije tijd scoren hoger dan leerlingen die hun ouders minder zien lezen in de vrije tijd (verwaarloosbaar tot klein effect). Daarnaast blijkt de mate waarin thuis Nederlands gesproken wordt een significante voorspeller te zijn: leerlingen

die (bijna) altijd Nederlands spreken thuis scoren hoger dan leerlingen thuis soms of nooit Nederlands spreken (verwaarloosbaar tot klein effect).

Tabel 40: Samenhang algemene leerlingkenmerken en leesprestaties.

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---|-----------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.183 | 0.001 | -0.169 | <0.001 | -0.146 | 0.002 | -0.130 | 0.015 | -0.060 | 0.237 |
| Type Onderwijs ³⁶ | -0.871 | <0.001 | -0.835 | <0.001 | -0.728 | <0.001 | -0.754 | <0.001 | -0.902 | <0.001 |
| Geslacht ³⁷ | 0.247 | <0.001 | 0.206 | <0.001 | 0.154 | <0.001 | 0.265 | <0.001 | 0.123 | <0.001 |
| Leeftijd | -0.135 | <0.001 | -0.149 | <0.001 | -0.132 | <0.001 | -0.073 | <0.001 | -0.086 | <0.001 |
| Thuis taal: mate Nederlands ³⁸ | -0.083 | 0.059 | -0.014 | 0.735 | -0.095 | 0.031 | -0.102 | 0.020 | -0.111 | 0.014 |
| Aantal boeken thuis ³⁹ | | | | | | | | | | |
| Aantal boeken: hoog | 0.340 | <0.001 | 0.380 | <0.001 | 0.376 | <0.001 | 0.198 | <0.001 | 0.273 | <0.001 |
| Aantal boeken: midden | 0.224 | <0.001 | 0.220 | <0.001 | 0.260 | <0.001 | 0.146 | <0.001 | 0.163 | <0.001 |
| Lezen ouders vrije tijd ⁴⁰ | 0.097 | 0.012 | 0.102 | 0.009 | 0.083 | 0.033 | 0.079 | 0.048 | 0.094 | 0.020 |
| Ondersteuning ouders ⁴¹ | -0.014 | 0.434 | 0.007 | 0.659 | 0.010 | 0.588 | -0.050 | 0.005 | -0.007 | 0.702 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.085 | | 0.046 | | 0.057 | | 0.103 | | 0.046 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.657 | | 0.712 | | 0.747 | | 0.755 | | 0.751 | |
| R ² | 0.077 | | 0.073 | | 0.065 | | 0.029 | | 0.042 | |
| ICC | 0.114 | | 0.061 | | 0.071 | | 0.121 | | 0.058 | |

8.3.2 Domeinspecifieke leerlingkenmerken (onderzoeksvraag 6)

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: welke verschillen in leerlingprestaties zijn er tussen leerlingen naar domeinspecifieke leerlingkenmerken?

De gemiddelde intrinsieke leesmotivatie verschilt voor bo en sbo ($t = -4.95$, $d = 0,18$, $p < .001$): leerlingen in het bo zijn meer intrinsiek gemotiveerd dan leerlingen in het sbo. Ook de gemiddelde extrinsieke leesmotivatie verschilt voor bo en sbo ($t = 10,54$, $d = 0,37$, $p < .001$): leerlingen in het sbo zijn meer extrinsiek gemotiveerd dan leerlingen in het bo. De gemiddelde leesattitude verschilt voor bo en sbo ($t = -7,81$, $d = 0,30$, $p < .001$): leerlingen in het sbo hebben een lagere attitude ten opzichte van lezen dan leerlingen in het bo. Gemiddelde leestijd verschilt voor bo en sbo ($t = -12,54$, $d = 0,47$, $p < .001$): leerlingen in het sbo lezen buiten school minder dan leerlingen in het bo. Tenslotte is er ook een verschil in gemiddeld leesvertrouwen voor bo en sbo ($t = -7,43$, $d = 0,27$, $p < .001$): leerlingen in het sbo hebben minder leesvertrouwen dan leerlingen in het bo. Ruwe itempercentages voor de schalen, uitgesplitst naar type onderwijs, zijn terug te vinden in Bijlage 3.

36 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

37 Categorie: meisje; jongen (= ref.groep)

38 Categorie: (bijna) altijd Nederlands (=ref.groep); soms of nooit Nederlands

39 Categorie: laag (= ref.groep); midden; hoog

40 Hoe hoger de factorscore op Lezen ouders vrije tijd, des te vaker zien leerlingen hun ouders lezen in de vrije tijd.

41 Hoe hoger de factorscore op Ondersteuning door ouders, des te minder ondersteuning leerlingen ervaren.

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|--------------------------------------|----------------|-----------------------|------|-------------------------|-----------------------|------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Intrinsieke leesmotivatie* (schaal) | 3225 | -0,04 (-1,74-2,12) | 0,98 | 924 | 0,14 (-1,74-2,04) | 1,05 |
| Extrinsieke leesmotivatie** (schaal) | 3225 | 0,09 (-3,31-1,45) | 0,94 | 924 | -0,29 (-3,23-1,45) | 1,13 |
| Leesattitude*** (schaal) | 3090 | -0,07 (-2,00-3,81) | 0,99 | 868 | 0,23 (-2,00-3,81) | 1,04 |
| Leesgedrag**** (schaal) | 3159 | -0,10 (-2,41-1,59) | 0,98 | 905 | 0,36 (-2,41-1,59) | 0,99 |
| Leesvertrouwen***** (schaal) | 3178 | -0,07 (-1,10-3,17) | 0,97 | 918 | 0,21 (-1,10-3,17) | 1,07 |

* Hogere score = lagere intrinsieke motivatie.

** Hogere score = lagere extrinsieke motivatie.

*** Hogere score = lagere leesattitude. Leesattitude is niet meer meegenomen in de vervolganalyses omdat leesattitude en intrinsieke leesmotivatie een erg sterke gecorreleerd zijn. Dit leidde in de meerniveaumodellen tot een hoge sterke multicollineariteit.

**** Hogere score = minder tijd besteed aan lezen buiten school.

***** Hogere score = minder leesvertrouwen.

8.3.2.1 Samenhang domeinspecifieke leerlingkenmerken en leesprestaties

Tabel 41 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met algemene leerlingkenmerken als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd

De interactie tussen type onderwijs en leesgedrag is significant, wat betekent dat de samenhang tussen leesgedrag buiten school en de Leesvaardigheidsscore verschilt voor leerlingen in het bo en sbo. Aanvullende analyses laten zien dat leesgedrag buiten school in het bo wel een significante voorspeller is ($\beta = -.150, p < .001$), maar in het sbo niet ($\beta = -.030, p = .43$). Voor leerlingen in het bo geldt dat hoe vaker ze lezen buiten school, des te hoger ze scoren op Leesvaardigheid. De overige interacties zijn niet significant, waardoor de hoofdeffecten op dezelfde manier geïnterpreteerd kunnen worden voor de gehele groep. Intrinsieke leesmotivatie, extrinsieke leesmotivatie en leesvertrouwen blijken significante voorspellers te zijn van het Leesvaardigheidsniveau. Hoe sterker leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, des te hoger het Leesvaardigheidsniveau (verwaarloosbaar tot klein effect); hoe sterker leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn, des te lager het Leesvaardigheidsniveau (verwaarloosbaar tot klein effect); hoe sterker het vertrouwen is in de eigen leesvaardigheden, des te hoger het Leesvaardigheidsniveau (verwaarloosbaar tot klein effect).

Tabel 41: Samenhang domeinsspecifieke leerlingkenmerken en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|--|-----------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.184 | <0.001 | 0.181 | <0.001 | 0.154 | <0.001 | 0.141 | <0.001 | 0.173 | <0.001 |
| Type onderwijs ⁴² | -0.988 | <0.001 | -0.965 | <0.001 | -0.808 | <0.001 | -0.832 | <0.001 | -0.935 | <0.001 |
| Leesgedrag ⁴³ | -0.146 | <0.001 | -0.161 | <0.001 | -0.152 | <0.001 | -0.093 | <0.001 | -0.108 | <0.001 |
| Leesmotivatie Intrinsiek ⁴⁴ | -0.074 | 0.001 | -0.031 | 0.143 | -0.046 | 0.036 | -0.098 | <0.001 | -0.046 | 0.057 |
| Leesmotivatie Extrinsiek ⁴⁵ | 0.063 | <0.001 | 0.066 | <0.001 | 0.070 | <0.001 | 0.032 | 0.082 | 0.068 | <0.001 |
| Leesvertrouwen ⁴⁶ | -0.193 | <0.001 | -0.211 | <0.001 | -0.217 | <0.001 | -0.119 | <0.001 | -0.128 | <0.001 |
| Type onderwijs * Leesgedrag | 0.106 | 0.021 | 0.120 | 0.005 | 0.074 | 0.157 | 0.049 | 0.470 | 0.034 | 0.475 |
| Type onderwijs * Leesmotivatie intrinsiek | 0.007 | 0.873 | -0.015 | 0.739 | 0.018 | 0.712 | 0.011 | 0.848 | -0.032 | 0.504 |
| Type onderwijs * Leesmotivatie extrinsiek | 0.016 | 0.676 | 0.004 | 0.911 | 0.029 | 0.458 | 0.014 | 0.714 | 0.059 | 0.148 |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen | 0.008 | 0.827 | 0.095 | 0.009 | 0.021 | 0.615 | -0.084 | 0.029 | -0.043 | 0.274 |
| RANDOM | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.079 | | 0.049 | | 0.057 | | 0.094 | | 0.044 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.627 | | 0.680 | | 0.699 | | 0.740 | | 0.731 | |
| R2 | 0.122 | | 0.109 | | 0.121 | | 0.057 | | 0.069 | |
| ICC | 0.112 | | 0.067 | | 0.075 | | 0.116 | | 0.056 | |

42 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

43 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesgedrag buiten school des te minder vaak lezen leerlingen buiten school

44 Hoe hoger de factorscore op de schaal Intrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn

45 Hoe hoger de factorscore op de schaal Extrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn

46 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesvertrouwen des te minder leerlingen vertrouwen hebben in de eigen leesvaardigheden

8.4 Samenhang leesprestaties en leerkrachtkenmerken

In deze paragraaf worden de algemene en domeinspecifieke leerkrachtkenmerken onderzocht en wordt gekeken naar de samenhang tussen deze kenmerken en de leesprestaties van leerlingen. De volgende leerkrachtkenmerken zijn onderzocht:

| | Kenmerk | Wijze van dataverzameling |
|------------------|--|---------------------------|
| Algemeen | Geslacht | Leerkrachtvragenlijst |
| | Leeftijd | Leerkrachtvragenlijst |
| | Leservaring | Leerkrachtvragenlijst |
| | Opleiding | Leerkrachtvragenlijst |
| Domein-specifiek | Attitude t.o.v. lezen en leesonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| | Leesgedrag | Leerkrachtvragenlijst |
| | Bijscholing | Leerkrachtvragenlijst |

8.4.1 Algemene leerkrachtkenmerken

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: welke verschillen in leerlingprestaties zijn er tussen leerlingen naar algemene leerkrachtkenmerken? Om antwoord te geven op deze vraag wordt een beschrijving gegeven van de onderzoeksgroep op basis van algemene leerkrachtkenmerken.

8.4.1.1 Geslacht

In totaal hebben 217 leerkrachten de vragenlijst ingevuld (151 in het bo; 66 in het sbo; 63,5% vrouw). De verdeling naar geslacht verschilt niet voor bo en sbo ($\chi^2 = 0,86$, $p = .35$).

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|---------------------|----------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Geslacht leerkracht | Vrouw | 86 | 61,4% | 41 | 68,3% |
| | Man | 54 | 38,6% | 19 | 31,7% |
| | Onbekend | 11 | | 6 | |

8.4.1.2 Leeftijd

De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld is 40,15 jaar ($sd = 10,91$; range: 22-68). De gemiddelde leeftijd verschilt niet voor bo en sbo ($t = -0,87$, $p = .38$).

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|----------------------|----------------|------------------|-------|-------------------------|------------------|-------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Leservaring in jaren | 140 | 39,71 (22-62) | 10,63 | 59 | 41,19 (24-68) | 11,59 |

8.4.1.3 Leservaring groep 8 in het bo / schoolverlaters in het sbo

Gemiddeld hebben de leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld 7,1 jaar (sd = 6,89) lesgegeven aan leerlingen in groep 8 in het bo/ schoolverlaters in het sbo. De leservaring verschilt niet voor het bo en sbo ($t = -1,18, p = .24$).

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|----------------------|----------------|----------------|------|-------------------------|----------------|------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Leservaring in jaren | 148 | 6,74 (0-40) | 6,52 | 63 | 7,97 (0-35) | 7,67 |

8.4.1.4 Opleiding

In totaal hebben 172 leerkrachten een PABO diploma behaald. De verdeling naar opleiding verschilt niet voor bo en sbo ($\chi^2 = 0,04, p = .83$).

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|-----------|----------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Opleiding | PABO | 120 | 80,0% | 52 | 81,3% |
| | Anders | 30 | 20,0% | 12 | 18,7% |
| | Onbekend | 1 | | 2 | |

8.4.1.5 Samenhang algemene leerkrachtkenmerken en leesprestaties

Tabel 42 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met algemene leerkrachtkenmerken als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

Opleiding van de leerkracht is een significante voorspeller van het leesvaardigheidsniveau van leerlingen. Leerlingen van leerkrachten die een andere opleiding hebben genoten dan de pabo scoren beter op deze schalen (verwaarloosbaar tot klein effect). Enige voorzichtigheid is hier geboden aangezien een aanzienlijk groter aantal leerkrachten de PABO heeft gevolgd. Daarnaast is de categorie anders heel divers, dit zijn bijvoorbeeld leerkrachten die hebben aangegeven een academische pabo te hebben gevolgd, maar ook leerkrachten die een verkorte pabo-opleiding hebben gevolgd en leerkrachten die zijn ingestroomd als zij-instromer. Vanwege deze diversiteit in de anders-groep is deze variabele verder niet meegenomen in het opstellen van het totaalmodel.

Tabel 42: Samenhang algemene leerkrachtkenmerken en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---|-----------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|-----------|--------|--------------|--------------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.216 | <0.001 | 0.213 | <0.001 | 0.193 | <0.001 | 0.161 | 0.002 | 0.206 | <0.001 |
| Type onderwijs ⁴⁷ | -1.093 | <0.001 | -1.051 | <0.001 | -0.928 | <0.001 | -0.930 | <0.001 | -1.053 | <0.001 |
| Geslacht leerkracht ⁴⁸ | -0.056 | 0.305 | -0.045 | 0.346 | -0.069 | 0.169 | -0.031 | 0.607 | -0.068 | 0.144 |
| Leeftijd leerkracht | 0.032 | 0.458 | 0.051 | 0.121 | 0.025 | 0.515 | 0.012 | 0.779 | -0.003 | 0.926 |
| Jaren ervaring in groep 8/ schoolverlaters | -0.033 | 0.337 | -0.053 | 0.058 | -0.015 | 0.627 | -0.022 | 0.540 | -0.005 | 0.872 |
| Opleiding ⁴⁹ | 0.179 | 0.020 | 0.147 | 0.023 | 0.188 | 0.008 | 0.107 | 0.196 | 0.168 | 0.009 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.092 | | 0.054 | | 0.067 | | 0.108 | | 0.051 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.707 | | 0.757 | | 0.786 | | 0.778 | | 0.777 | |
| R2 | 0.006 | | 0.009 | | 0.008 | | -0.002 | | 0.005 | |
| ICC | 0.115 | | 0.067 | | 0.078 | | 0.120 | | 0.061 | |

8.4.2 Domeinspecifieke leerkrachtkenmerken

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: welke verschillen in leerlingprestaties zijn er tussen leerlingen naar domeinspecifieke leerkrachtkenmerken?

De attitude ten opzichte van lezen en leesonderwijs die leerkrachten hebben verschilt niet tussen het bo en sbo ($t = 0,82, p = .42$). Hoe vaak leerkrachten lezen voor hun eigen plezier verschilt niet tussen het bo en sbo ($\chi^2 = 2,12, p = .55$). Gemiddeld leest 44,7% van de leerkrachten (bijna) elke dag voor de eigen plezier, 33,7% doet dit een of twee keer per week, 13,9% doet dit een of twee keer per maand en 7,7% doet dit nooit. Voor de verdere analyses is deze variabele gehercodeerd in twee groepen: minimaal één keer per week en minder dan één keer per week. Er is geen verschil in verdeling in het bo en sbo in hoeveel leerkrachten twee schooljaren voorafgaand aan de meting scholing hebben gevolgd op het gebied van taal-/ leesonderwijs ($\chi^2 = 0,98, p = .32$). Gemiddeld heeft 25,6% van de leerkrachten in de afgelopen twee jaar bijscholing gevolgd op het gebied van taal- en leesonderwijs. Ruwe itempercentages voor deze schalen, uitgesplitst naar type onderwijs, zijn terug te vinden in Bijlage 3.

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|---|----------------|----------------------|------|-------------------------|-----------------------|------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Attitude t.o.v. lezen en leesonderwijs* (schaal) | 147 | 0.03 (-0,98-3,83) | 1,08 | 60 | -0,09 (-0,98-2,67) | 0,80 |

* Hogere score = lagere attitude.

47 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

48 Categorie: vrouw; man (= ref.groep)

49 Categorie: PABO (= ref.groep); anders

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|---|----------------------------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Lezen voor plezier | (Bijna) elke dag | 69 | 46,9% | 24 | 39,3% |
| | Een of twee keer per week | 45 | 30,6% | 25 | 41,0% |
| | Een of twee keer per maand | 21 | 14,3% | 8 | 13,1% |
| | (Bijna) nooit | 12 | 8,2% | 4 | 6,6% |
| | Onbekend | 4 | | 5 | |
| Bijscholing op het gebied van taal en lezen | Ja | 35 | 23,6% | 19 | 30,2% |
| | Nee | 113 | 76,4% | 44 | 69,8% |
| | Onbekend | 3 | | 3 | |

8.4.2.1 Samenhang domeinspecifieke leerkrachtkenmerken en leesprestaties

Tabel 43 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met algemene leerkrachtkenmerken als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

Geen van de domeinspecifieke leerkrachtkenmerken is een significante voorspeller van de scores voor Leesvaardigheid.

Tabel 43: Samengang domeinspecifieke leerkrachtkenmerken en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---|-----------------|--------|-----------|--------|---------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.188 | 0.047 | 0.194 | 0.018 | 0.158 | 0.069 | 0.081 | 0.418 | 0.207 | 0.010 |
| Type onderwijs ⁵⁰ | -1.144 | <0.001 | -0.983 | <0.001 | -1.038 | <0.001 | -0.897 | <0.001 | -1.208 | <0.001 |
| Attitude Leesonderwijs ⁵¹ | 0.069 | 0.357 | 0.071 | 0.271 | 0.063 | 0.360 | 0.052 | 0.513 | 0.049 | 0.451 |
| Bijscholing Taal/Lezen ⁵² | -0.038 | 0.245 | -0.041 | 0.145 | -0.034 | 0.258 | -0.018 | 0.596 | -0.022 | 0.419 |
| Lezen voor plezier ⁵³ | -0.033 | 0.680 | -0.046 | 0.513 | -0.026 | 0.724 | 0.055 | 0.511 | -0.063 | 0.352 |
| Type onderwijs * Bijscholing | -0.083 | 0.554 | -0.125 | 0.311 | -0.032 | 0.810 | -0.096 | 0.523 | -0.036 | 0.767 |
| Type onderwijs * Attitude Leesonderwijs | -0.015 | 0.857 | 0.050 | 0.492 | -0.037 | 0.635 | 0.001 | 0.988 | -0.025 | 0.732 |
| Type onderwijs * lezen voor plezier | 0.124 | 0.424 | 0.022 | 0.874 | 0.151 | 0.300 | 0.032 | 0.846 | 0.212 | 0.126 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.100 | | 0.062 | | 0.075 | | 0.112 | | 0.056 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.706 | | 0.757 | | 0.786 | | 0.775 | | 0.776 | |
| R ² ⁵⁴ | -0.002 | | -0.001 | | -0.001 | | -0.003 | | <0.001 | |
| ICC | 0.124 | | 0.075 | | 0.087 | | 0.126 | | 0.068 | |

50 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

51 Hoe hoger de factorscore op de schaal Attitude leesonderwijs des te lager de attitude (stellingen zoals belangrijk om leerlingen te stimuleren om te lezen, kennen van boekenaanbod en als leerkracht heb je invloed op de leesmotivatie van leerlingen worden dan vaker met niet zo eens/ helemaal niet eens beantwoord)

52 Categorie: ja (= ref.groep); nee

53 Categorie: een of meer keer per week; minder dan een keer per week (= ref. groep)

54 Hoewel er in een populatie geen sprake kan zijn van een afname in verklaarde variantie (negatieve R² waarden), kan dit optreden als gevolg van statistische procedures, wanneer de variantie op het betreffende niveau laag is (Hox, 2010). Een negatieve R² kan hiermee duiden op een zeer kleine hoeveelheid verklaarde variantie door het model.

8.5 Samenhang leesprestaties en schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces

In deze paragraaf worden de algemene schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces onderzocht en wordt gekeken naar de samenhang tussen deze kenmerken en de leesprestaties van leerlingen. Kenmerken van het onderwijsleerproces zijn ingedeeld in drie categorieën: algemene kenmerken, kenmerken rondom de vormgeving van het begrijpend leesonderwijs op school en kenmerken rondom de inhoud van het begrijpend leesonderwijs op school. In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: welke verschillen in prestaties zijn er naar algemene en domeinspecifieke kenmerken van het onderwijsleerproces? Om antwoord te geven op deze vraag wordt in paragraaf 8.5.1 eerst een beschrijving gegeven de deelnemende scholen. De volgende algemene schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces zijn onderzocht:

| | Kenmerk | Wijze van dataverzameling |
|---------------------------------|--|--|
| Algemene schoolkenmerken | Type onderwijs | Openbare data |
| | Regio | Openbare data |
| | Urbanisatiegraad | Openbare data |
| | Schoolgrootte | Openbare data |
| | Schoolweging (bo) | Openbare data |
| | Uitstroom pro/ vso (sbo) | |
| | Prestatiegerichtheid van de school | Schoolleidersvragenlijst |
| | Prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen | Schoolleidersvragenlijst |
| Onderwijsleerproces: algemeen | Taalcoördinator | Leerkrachtvragenlijst |
| | Leesbevordering intern | Leerkrachtvragenlijst |
| | Leesbevordering extern | Leerkrachtvragenlijst |
| | Tijd besteed aan doelgericht taalonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| | Extra tijd zwakke lezers | Leerkrachtvragenlijst |
| | Extra tijd sterke lezers | Leerkrachtvragenlijst |
| | Grootte bibliotheekcollectie | Combinatie schoolleidersvragenlijst en leerkrachtvragenlijst |
| Onderwijsleesproces: vormgeving | Thematisch onderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| | Integratie begrijpend lezen met andere vakken | Leerkrachtvragenlijst |
| | Integratie begrijpend lezen met anderen domeinen | Leerkrachtvragenlijst |
| | Tijd besteed aan begrijpend lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| | Methode voor begrijpend lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| | Gebruik van de methode voor begrijpend lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| | Gebruik van toetsen voor inrichting onderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| | Leerkracht handelen volgens de leerling | Leerlingvragenlijst |
| | Klassenklimaat volgens de leerling | Leerlingvragenlijst |
| | Inhoudelijke interesse volgens de leerling | Leerlingvragenlijst |

| | Kenmerk | Wijze van dataverzameling |
|---|--|---------------------------|
| Onderwijs- leerproces: inhoud begrijpend leesonderwijs | Groep eerste nadruk generaliseren/ evalueren/ bepalen perspectief | Leerkrachtvragenlijst |
| | Gezamenlijke activiteiten tijdens de les | Leerkrachtvragenlijst |
| | Verdiepende instructie tijdens de les | Leerkrachtvragenlijst |
| | Aanbieden van lager orde strategieën | Leerkrachtvragenlijst |
| | Aanbieden hoger orde strategieën | Leerkrachtvragenlijst |
| | Verwerkingsactiviteiten tijdens de les | Leerkrachtvragenlijst |
| | Gebruik informatieve teksten | Leerkrachtvragenlijst |
| | Gebruik korte narratieve teksten | Leerkrachtvragenlijst |
| | Gebruik lange narratieve teksten | Leerkrachtvragenlijst |

8.5.1 Typering deelnemende scholen

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: hoe kunnen de deelnemende scholen worden getypeerd als het gaat om algemene schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces op het niveau van de school en de klas? Om antwoord te geven op deze vraag wordt een beschrijving gegeven van de onderzoeksgroep op basis van algemene schoolkenmerken en de kenmerken van het onderwijsleerproces.

8.5.1.1 Algemene schoolkenmerken

Tabel 44 bevat voor regio, urbanisatiegraad en schoolgrootte het aantal scholen per categorie, uitgesplitst naar type onderwijs. Tabel 45 bevat voor schoolweging (alleen bo), percentage uitstroom naar pro/ vso (alleen sbo), de prestatiegerichtheid van de scholen en de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen het aantal scholen, de gemiddelde waarde, range en standaarddeviatie, uitgesplitst naar type onderwijs.

De verdeling verschilt niet voor bo en sbo naar regio ($\chi^2 = 1,73$, $p = .63$), stedelijkheid ($\chi^2 = 9,03$, $p = .054$), schoolgrootte ($\chi^2 = 4,68$, $p = .20$) en prestatiegerichtheid van school ($t = -1,24$, $p = .22$). De verdeling naar prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen verschilt wel voor bo en sbo ($t = -7,21$, $d = 1,68$, $p < .001$): de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen is hoger in het bo dan in het sbo.

Tabel 44: Algemene schoolkenmerken uitgesplitst naar type onderwijs

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|-------------------|--|----------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Regio | Noord | 12 | 10,9% | 5 | 12,2% |
| | Oost | 20 | 18,2% | 10 | 24,4% |
| | Midden | 53 | 48,2% | 15 | 36,6% |
| | Zuid | 25 | 22,7% | 11 | 26,8% |
| Organisatie-graad | Erg hoge urbanisatie (> 2500 inwoners per km ²) | 21 | 19,1% | 8 | 19,5% |
| | Hoge urbanisatie (1500-2500 inwoners per km ²) | 27 | 24,5% | 18 | 43,9% |
| | Gemiddelde urbanisatie (1000-1500 inwoners per km ²) | 22 | 20,0% | 8 | 19,5% |
| | Lage urbanisatie (500-1000 inwoners per km ²) | 20 | 18,2% | 6 | 14,6% |
| | Erg lage urbanisatie (< 500 inwoners per km ²) | 20 | 18,2% | 1 | 2,4% |
| Schoolgrootte | Klein (1-100) | 9 | 8,4% | 3 | 7,3% |
| | Klein-gemiddeld (101-200) | 21 | 19,6% | 15 | 36,6% |
| | Gemiddeld-groot (201-300) | 42 | 39,3% | 13 | 31,7% |
| | Groot (>300) | 35 | 32,7% | 10 | 24,4% |
| | Onbekend | 3 | | | |

Tabel 45: Specifieke schoolkenmerken uitgesplitst naar type onderwijs

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|---|----------------|------------------------|------|-------------------------|------------------------|-------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Schoolweging | 110 | 29,31 (19,77-38,99) | 3,98 | - | - | - |
| Percentage uitstroom pro/vso | - | - | - | 41 | 46,39 (16,22-67,74) | 14,41 |
| Prestatiegerichtheid: ouders en leerlingen (schaal) ⁵⁵ | 75 | -0,16 (-2,29-1,34) | 0,78 | 25 | 1,10 (-0,90-2,55) | 0,72 |
| Prestatiegerichtheid: school (schaal) ⁵⁶ | 75 | -0,05 (-2,45-2,13) | 0,97 | 25 | 0,24 (-1,92-2,99) | 1,15 |

55 Hoe hoger de factorscore op de schaal Prestatiegerichtheid ouders en leerlingen des te lager de prestatiesgerichtheid van ouders en leerlingen.

56 Hoe hoger de factorscore op de schaal Prestatiegerichtheid school des te lager de prestatiesgerichtheid op school.

8.5.1.2 Kenmerken van het onderwijsleerproces

Tabel 46 en Tabel 47 bevatten voor de algemene kenmerken van het onderwijsleerproces respectievelijk het aantal scholen per categorie, uitgesplitst naar type onderwijs of het aantal scholen, de gemiddelde waarde, range en standaarddeviatie, uitgesplitst naar type onderwijs. Leerkrachten is gevraagd of er een taalcoördinator op school is en in hoeverre ze ondersteuning ervaren van deze taalcoördinator: 23,8% van de leerkrachten geeft aan geen taalcoördinator op school te hebben, 10,7% geeft aan er wel een te hebben, maar een (erg) lage ondersteuning te ervaren, 37,9% geeft aan er wel een te hebben en een gemiddelde ondersteuning te ervaren en 27,0% heeft er een en zegt een (erg) hoge ondersteuning te ervaren. De verdeling verschilt niet voor bo en sbo naar ervaren ondersteuning van de taalcoördinator ($\chi^2 = 1,25$, $p = .74$). Ook is aan leerkrachten en schoolleiders gevraagd hoe groot de bibliotheek is die ze op school/ in de klas hebben. Deze twee vragen zijn samengevoegd tot een variabele voor grootte van de bibliotheek⁵⁷. 1,9% van de scholen heeft geen bibliotheek in de school of in de klas, 21,7% heeft wel een bibliotheek maar met slechts een kleine collectie, 45,9% geeft aan een middelgrote collectie te hebben en 30,6% geeft aan een grote collectie te hebben. De verdeling verschilt niet voor bo en sbo naar grootte van de bibliotheekcollectie ($\chi^2 = 6,64$, $p = .08$).

Tabel 46: Algemene kenmerken onderwijsleerproces (1)

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|------------------------------|--|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Taalcoördinator | Geen taalcoördinator | 37 | 25,2% | 12 | 20,3% |
| | (Erg) lage ervaren ondersteuning | 15 | 10,2% | 7 | 11,9% |
| | Gemiddelde ervaren ondersteuning | 57 | 38,8% | 21 | 35,6% |
| | (Erg) hoge ervaren ondersteuning | 38 | 25,9% | 19 | 32,2% |
| | Onbekend | 33 | | 27 | |
| Grootte bibliotheekcollectie | Geen bibliotheek op school of in de klas | 3 | 2,7% | 0 | 0,0% |
| | Klein | 19 | 17,0% | 15 | 33,3% |
| | Middel | 52 | 46,4% | 20 | 44,4% |
| | Groot | 38 | 33,9% | 10 | 22,2% |
| | Onbekend | 68 | | 41 | |

57 Om deze variabele samen te stellen zijn de antwoorden van de schoolleider (over de schoolbibliotheek) en leerkracht (over de klassenbibliotheek) samengevoegd. Hierbij is uitgegaan van de grootste collectie als antwoord (als een leerkracht aangaf een kleine klassenbibliotheek te hebben en de schoolleider aangaf een grote schoolbibliotheek te hebben is gekozen voor de classificatie groot). Wanneer een van beide (school of klas) onbekend was, is een missende waarde toegekend. Het is immers niet bekend of de school een gemiddelde of grootte bibliotheek heeft als de schoolleider de vraag niet heeft ingevuld, maar de leerkracht heeft aangegeven een kleine klassenbibliotheek te hebben. Dit is niet gedaan wanneer schoolleiders/ leerkrachten aangaven een grote bibliotheek te hebben en de andere waarde ontbrak; een hogere waarde is immers niet mogelijk.

Scholen in het bo en sbo verschillen niet in de hoeveelheid intern georganiseerde leesbevorderingsactiviteiten ($t = -1,23, p = .22$), tijd besteed aan doelgericht taalonderwijs ($t = -1,20, p = .23$), extra tijd besteed aan zwakke lezers ($t = -0,97, p = .34$) en extra tijd besteed aan sterke lezers ($t = -0,09, p = .93$). Wel verschillen scholen in de hoeveelheid extern georganiseerde activiteiten ($t = -4,45, d = 0,56, p < .001$): in het bo wordt vaker deelgenomen aan leesbevorderingsactiviteiten die extern worden georganiseerd dan in het sbo (groot effect). Ruwe itempercentages voor de schalen, uitgesplitst naar type onderwijs, zijn terug te vinden in Bijlage 3.

Tabel 47: Algemene kenmerken onderwijsleerproces (2)

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|--|----------------|-----------------------|--------|-------------------------|----------------------|--------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Leesbevordering intern op de school georganiseerd (schaal) ⁵⁸ | 144 | -0,07 (-1,39-3,01) | 0,99 | 58 | 0,12 (-1,39-2,82) | 0,96 |
| Leesbevordering extern georganiseerd (schaal) ⁵⁹ | 144 | -0,07 (-0,90-2,95) | 1,06 | 58 | 0,51 (-0,90-3,85) | 0,73 |
| Tijd besteed aan doelgericht taalonderwijs in minuten | 143 | 475,87 (4-1500) | 277,73 | 61 | 535,49 (14-1800) | 283,65 |
| Extra tijd zwakke lezers in minuten | 137 | 29,03 (0-200) | 30,36 | 49 | 33,80 (0-120) | 29,38 |
| Extra tijd sterke lezers in minuten | 131 | 28,29 (0-120) | 25,09 | 47 | 28,72 (0-120) | 30,44 |

Tabel 48 en Tabel 49 bevatten voor de kenmerken rondom de vormgeving van het onderwijsleerproces respectievelijk het aantal scholen per categorie, uitgesplitst naar type onderwijs of het aantal scholen, de gemiddelde waarde, range en standaarddeviatie, uitgesplitst naar type onderwijs.

In 29,8% van de klassen wordt thematisch onderwijs gegeven en geïntegreerd met begrijpend lezen, in 13,9% van de klassen wordt wel thematisch onderwijs aangeboden, maar wordt hierin geen expliciete aandacht besteed aan begrijpend lezen. In 56,3% van de klassen wordt geen thematisch onderwijs aangeboden. De verdeling verschilt niet voor bo en sbo naar thematisch onderwijs ($\chi^2 = 0,53, p = .77$). Aan leerkrachten is gevraagd welke methode zij gebruiken voor begrijpend lezen. In 5,6% van de klassen wordt gebruik gemaakt van een methode waarin begrijpend lezen gecombineerd wordt met voortgezet technisch lezen (Atlantis/ Estafette 2.0). In 67,9% van de klassen wordt gebruik gemaakt van Nieuwsbegrip (basis of XL). Daarnaast zijn er ook 11 klassen (6,8%) waarbij beide type methoden (Atlantis/ Estafette 2.0 en Nieuwsbegrip) gecombineerd worden. 19,8% van de leerkrachten geeft ten slotte aan een andere of geen methode te gebruiken. De verdeling naar methode verschilt voor het bo en sbo ($\chi^2 = 27,93, p < .001$): in het sbo gebruiken meer scholen een methode die begrijpend lezen integreert met voortgezet technisch (Atlantis/ Estafette 2.0), al dan niet in combinatie met Nieuwsbegrip XL. Daarnaast gebruiken scholen in het bo vaker een andere methode dan sbo-scholen.

58 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesbevordering intern des te minder aandacht is er voor door de school zelf georganiseerde leesbevorderingsactiviteiten.

59 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesbevordering extern des te minder aandacht is er voor extern, niet door de school georganiseerde leesbevorderingsactiviteiten.

Ook is gevraagd naar hoe leerkrachten de methode inzetten. 48,1% van de leerkrachten geeft aan de methode te volgen; 35,6% van de leerkrachten geeft aan geregeld af te wijken van de methode; 11,1% van de leerkrachten geeft aan de methode met name als bronnenboek te gebruiken en 5,3% van de leerkrachten geeft aan geen methode te gebruiken. Leerkrachten in het bo en sbo verschillen niet in hoe zij de methode gebruiken ($\chi^2 = 4,84$, $p = .18$). Ook qua onderwijsvorm verschillen de leerkrachten in het bo en sbo niet ($\chi^2 = 1,05$, $p = .79$). In totaal geeft 13,5% van de leerkrachten aan zowel de instructie als oefenstof aan alle leerlingen tegelijk aan te bieden; 39,9% geeft wel de instructie aan alle leerlingen tegelijk maar differentieert naar niveau en tempo bij de verwerking; 44,2% houdt bij zowel de instructie als verwerking rekening met verschillende niveau- en tempogroepen; 2,4% van de leerkrachten tenslotte past instructie en verwerking af of individuele leerlingen.

Leerkrachten is gevraagd hoe zij toetsen inzetten om het onderwijs vorm te geven. 41,4% zegt altijd toetsresultaten in te zetten om het onderwijs vorm te geven, 43,8% doet dit regelmatig, 12,4% zegt dit soms te doen, 1,0% doet het nooit en 1,4% van de leerkrachten geeft aan dat dit niet van toepassing is. De manier waarop toetsen worden gebruikt verschilt niet tussen het bo en sbo ($\chi^2 = 0,99$, $p = .91$).

Tabel 48: Vormgeving onderwijsleerproces (1)

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|-------------------------------|---|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Thematisch onderwijs | Ja, met begrijpend lezen | 46 | 31,3% | 16 | 26,2% |
| | Ja, zonder begrijpend lezen | 20 | 13,6% | 9 | 14,8% |
| | Nee | 81 | 55,1% | 36 | 59,0% |
| | Onbekend | 33 | | 25 | |
| Methode voor begrijpend lezen | Atlantis/ Estafette 2.0 | 3 | 3,0% | 6 | 9,7% |
| | Nieuwsbegrip (XL) | 70 | 70,0% | 40 | 64,5% |
| | Combinatie Atlantis/ Estafette 2.0 en Nieuwsbegrip (XL) | 0 | 0,0% | 11 | 17,7% |
| | Anders of geen methode | 27 | 27,0% | 5 | 8,1% |
| | Onbekend | 80 | | 24 | |
| Gebruik methode | Ik volg de methode | 72 | 49,3% | 28 | 45,2% |
| | Ik wijk geregeld af van de methode | 46 | 31,5% | 28 | 45,2% |
| | Ik gebruik de methode als bronnenboek | 19 | 13,0% | 4 | 5,9% |
| | Ik gebruik geen methode | 9 | 6,2% | 2 | 2,9% |
| | Onbekend | 34 | | 24 | |
| Onderwijsvorm | Alle leerlingen krijgen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof | 21 | 14,2% | 7 | 11,7% |
| | De instructie is voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo. | 61 | 41,2% | 22 | 36,7% |
| | De instructie wordt per niveau- of tempogroep gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof. | 63 | 42,6% | 29 | 48,3% |

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|---|---|----------------|-------|-------------------------|-------|
| | De instructie wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald. | 3 | 2,0% | 2 | 3,3% |
| | Onbekend | 32 | | 26 | |
| Gebruik toetsen voor inrichting onderwijs | Altijd | 61 | 41,2% | 26 | 41,9% |
| | Regelmatig | 64 | 43,2% | 28 | 45,2% |
| | Soms | 19 | 12,8% | 7 | 11,3% |
| | Nooit | 2 | 1,4% | 0 | 0,0% |
| | Niet van toepassing | 2 | 1,4% | 1 | 1,6% |
| | Onbekend | 32 | | 24 | |

De mate waarin begrijpend lezen wordt geïntegreerd met andere vakken verschilt niet voor het bo en sbo ($t = 0,40$, $p = 0,69$). Hetzelfde geldt voor de integratie van begrijpend lezen met andere domeinen ($t = -1,54$, $p = .13$), tijd besteed aan begrijpend lezen ($t = -0,12$, $p = .90$) en de inhoudelijke interesse begrijpend leesles volgens leerlingen ($t = 0,56$, $p = .58$). Wel zijn er verschillen naar leerkrachthandelen, zoals beoordeeld door de leerlingen ($t = 2,02$, $d = 0,03$, $p = .04$): leerlingen in het sbo beoordelen het handelen van de leerkracht beter dan de leerlingen in het bo, maar het effect is erg klein. Ook het klassenklimaat verschilt volgens de leerlingen voor het bo en sbo ($t = 6,68$, $d = 0,06$, $p < .001$): leerlingen in het bo beoordelen het klassenklimaat beter dan de leerlingen in het sbo, maar het effect is erg klein. Ruwe itempercentage voor de schalen, uitgesplitst naar type onderwijs, zijn terug te vinden in Bijlage 3.

Tabel 49: Vormgeving onderwijsleerproces (2)

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|--|----------------|-----------------------|-------|-------------------------|-----------------------|-------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Integratie begrijpend lezen met vakken (schaal) | 146 | 0,02 (-1,94-1,88) | 1,02 | 60 | -0,04 (-1,95-1,87) | 0,99 |
| Integratie begrijpend lezen met domeinen (schaal) | 146 | -0,06 (-2,44-2,09) | 0,99 | 60 | 0,18 (-2,42-2,09) | 1,02 |
| Tijd besteed aan begrijpend lezen (in minuten) | 146 | 118,03 (1-700) | 90,16 | 61 | 119,48 (3-400) | 69,85 |
| Leerkracht handelen volgens de leerling (schaal) ⁶⁰ | 3060 | 0,02 (-1,58-3,85) | 0,98 | 813 | -0,07 (-1,63-3,78) | 1,07 |
| Klassenklimaat volgens de leerling (schaal) ⁶¹ | 3060 | 0,06 (-2,31-2,19) | 0,97 | 813 | -0,22 (-2,30-2,17) | 1,06 |
| Inhoudelijke interesse begrijpend leesles (schaal) ⁶² | 3060 | 0,01 (-2,27-2,90) | 0,97 | 813 | -0,02 (-2,08-2,78) | 1,12 |

60 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leerkracht handelen, hoe minder positief leerlingen denken over het leerkracht handelen van de leerkracht.

61 Hoe hoger de factorscore op de school Klassenklimaat, hoe minder vaak de lessen BL verstoord worden door gedrag van de leerlingen aldus de leerlingen

62 Hoe hoger de factorscore op de schaal Inhoudelijke interesse, hoe minder interessant de leerlingen de teksten vinden die ze lezen op school.

Tabel 50 en Tabel 51 bevatten voor de kenmerken rondom de inhoud van het onderwijsleerproces respectievelijk het aantal scholen per categorie, uitgesplitst naar type onderwijs of het aantal scholen, de gemiddelde waarde, range en standaarddeviatie, uitgesplitst naar type onderwijs.

In het bo krijgt het generaliseren en conclusies trekken voor het eerst nadruk rond groep 5/6. Dit geldt voor zowel het bo als sbo ($\chi^2 = 4,54, p = .60$). Het evalueren op teksten in het bo rond groep 5/6 voor het eerst echte nadruk. In het sbo is dit rond groep 6/7. Verschil in verdeling tussen bo en sbo is niet significant ($\chi^2 = 9,36, p = .15$). Voor het bepalen van het perspectief van de schrijver geldt hetzelfde. Ook hier verschilt de verdeling niet voor bo en sbo ($\chi^2 = 8,49, p = .21$). Voor alle drie de leesstrategieën geldt dat er ook een flinke groep is die aangeeft dat deze manieren van lezen geen bijzondere nadruk krijgen.

Tabel 50: Inhoud onderwijsleerproces (1)

| | | basisonderwijs | | speciaal basisonderwijs | |
|-------------------------------------|------------------------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | N | Valide percentage | N | Valide percentage |
| Generaliseren en conclusies trekken | Groep 3 of eerder | 10 | 7,5% | 2 | 3,6% |
| | Groep 4 | 15 | 11,3% | 6 | 10,9% |
| | Groep 5 | 40 | 30,1% | 12 | 21,8% |
| | Groep 6 | 28 | 21,1% | 15 | 27,3% |
| | Groep 7 | 9 | 6,8% | 7 | 12,7% |
| | Groep 8 | 9 | 6,8% | 5 | 9,1% |
| | Geen bijzondere nadruk | 22 | 16,5% | 8 | 14,5% |
| | Onbekend | 47 | | 31 | |
| Eerste nadruk op evalueren | Groep 3 of eerder | 3 | 2,3% | 1 | 1,9% |
| | Groep 4 | 9 | 6,8% | 3 | 5,6% |
| | Groep 5 | 30 | 22,7% | 3 | 5,6% |
| | Groep 6 | 30 | 22,7% | 12 | 22,2% |
| | Groep 7 | 23 | 17,4% | 13 | 24,1% |
| | Groep 8 | 11 | 8,3% | 7 | 13,0% |
| | Geen bijzondere nadruk | 26 | 19,7% | 15 | 27,8% |
| | Onbekend | 48 | | 31 | |
| Bepalen van het perspectief | Groep 3 of eerder | 5 | 3,8% | 1 | 1,9% |
| | Groep 4 | 14 | 10,5% | 1 | 1,9% |
| | Groep 5 | 27 | 20,3% | 7 | 13,0% |
| | Groep 6 | 33 | 24,8% | 13 | 24,1% |
| | Groep 7 | 21 | 15,8% | 13 | 24,1% |
| | Groep 8 | 10 | 7,5% | 7 | 13,0% |
| | Geen bijzondere nadruk | 23 | 17,3% | 12 | 22,2% |
| | Onbekend | 47 | | 32 | |

Het bo verschilt niet van het sbo in aanbieden van lager orde leesstrategieën ($t = 0,29, p = .77$), aanbieden van hoger orde leesstrategieën ($t = -0,83, p = .41$), hoeveelheid verwerkingsactiviteiten ($t = 0,29, p = .77$),

= -0,10, $p = .92$), hoe vaak informatieve teksten gebruikt worden ($t = -0.56, p = .57$), hoe vaak korte narratieve teksten gebruikt worden ($t = -0,87, p = .39$) en hoe vaak lange narratieve teksten gebruikt worden ($t = 1,88, p = .06$). De hoeveelheid gezamenlijke activiteiten tijdens de les verschilt voor bo en sbo ($t = 2,86, d = .64, p = .01$): in het bo worden minder gezamenlijke activiteiten ondernomen dan in het sbo. De hoeveelheid verdiepende instructie tijdens de les verschilt voor bo en sbo ($t = 2,86, d = .64, p = .01$): in het bo wordt meer instructie gegeven op de verdiepende leesvaardigheden dan in het sbo. Ruwe itempercentages voor de schalen, uitgesplitst naar type onderwijs, zijn terug te vinden in Bijlage 3.

Tabel 51: Inhoud onderwijsleerproces (2)

| | basisonderwijs | | | speciaal basisonderwijs | | |
|---|----------------|-----------------------|------|-------------------------|-----------------------|------|
| | N | M (range) | sd | N | M (range) | sd |
| Gezamenlijke activiteiten tijdens de les (schaal) ⁶³ | 145 | 0,13 (-1,57-3,99) | 1,00 | 58 | -0,30 (-1,80-2,28) | 0,94 |
| Verdiepende instructie tijdens de les (schaal) | 145 | -0,15 (-1,93-2,63) | 0,99 | 58 | 0,36 (-1,98-2,86) | 0,95 |
| Aanbieden van lager orde strategieën (schaal) | 143 | 0 (-1,97-2,33) | 0,99 | 58 | -0,05 (-2,03-2,62) | 1,07 |
| Aanbieden hoger orde strategieën (schaal) | 143 | -0,05 (-2,44-2,45) | 0,98 | 58 | 0,08 (-1,61-2,41) | 1 |
| Verwerkingsactiviteiten tijdens de les (schaal) ⁶³ | 146 | -0,01 (-2,52-2,98) | 1,01 | 60 | 0,01 (-2,52-2,06) | 0,99 |
| Gebruik informatieve teksten (schaal) | 138 | -0,03 (-2,22-1,93) | 1,10 | 54 | 0,07 (-2,40-2,31) | 1,10 |
| Gebruik korte narratieve teksten (schaal) ⁶³ | 138 | -0,04 (-4,31-1,71) | 1,06 | 54 | 0,09 (-2,27-1,58) | 0,84 |
| Gebruik lange narratieve teksten (schaal) ⁶³ | 138 | 0,08 (-1,85-2,36) | 0,98 | 54 | -0,22 (-1,85-2,34) | 1,04 |

8.5.2 Samenhang leesprestaties en algemene schoolkenmerken en kenmerken onderwijsleerproces

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: welke verschillen in prestaties zijn er naar algemene schoolkenmerken en algemene kenmerken van het onderwijsleerproces?

Tabel 52 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met schoolkenmerken als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

Geen van de algemene schoolkenmerken is een significante voorspeller voor Leesvaardigheid.

⁶³ Let op, betrouwbaarheid van de schaal is als niet voldoende beoordeeld.

Tabel 52: Samenhang schoolkenmerken en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---|-----------------|--------|-----------|--------|---------------|--------|-----------|--------|-------------|--------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | -0.045 | 0.784 | 0.035 | 0.810 | 0.051 | 0.742 | -0.182 | 0.294 | -0.048 | 0.749 |
| Type onderwijs ⁶⁴ | -0.887 | <0.001 | -0.855 | <0.001 | 0.731 | <0.001 | -0.779 | <0.001 | -0.923 | <0.001 |
| Regio ⁶⁵ | <i>LR</i> | 0.465 | <i>LR</i> | 0.867 | <i>LR</i> | 0.628 | <i>LR</i> | 0.171 | <i>LR</i> | 0.287 |
| Stedelijkheid | 0.010 | 0.695 | 0.007 | 0.730 | 0.001 | 0.950 | 0.018 | 0.491 | 0.005 | 0.805 |
| Schoolgrootte ⁶⁶ | <i>LR</i> | 0.634 | <i>LR</i> | 0.995 | <i>LR</i> | 0.528 | <i>LR</i> | 0.395 | <i>LR</i> | 0.397 |
| Prestatiegerichtheid Ouders en leerlingen ⁶⁷ | -0.064 | 0.304 | -0.073 | 0.147 | -0.076 | 0.160 | -0.013 | 0.831 | -0.045 | 0.404 |
| Prestatiegerichtheid School ⁶⁸ | -0.009 | 0.858 | -0.013 | 0.767 | 0.008 | 0.862 | -0.013 | 0.763 | 0.004 | 0.931 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.090 | | 0.053 | | 0.067 | | 0.103 | | 0.054 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.707 | | 0.758 | | 0.786 | | 0.788 | | 0.773 | |
| R2 | 0.009 | | 0.009 | | 0.008 | | -0.008 | | 0.006 | |
| ICC | 0.113 | | 0.065 | | 0.078 | | 0.115 | | 0.066 | |

Tabel 53 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met algemene kenmerken van het begrijpend leesonderwijs als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

64 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

65 Categorie: noord; oost; midden; zuid

66 Categorie: klein; klein-gemiddeld; gemiddeld-groot; groot

67 Hoe hoger de factorscore op de schaal Prestatiegerichtheid ouders en leerlingen des te lager de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen

68 Hoe hoger de factorscore op de schaal Prestatiegerichtheid school des te lager de prestatiegerichtheid van de school

Tabel 53: Samenhang algemene kenmerken onderwijsleerproces en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---|-----------------|--------------|-----------|--------|---------------|--------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.167 | 0.327 | 0.162 | 0.264 | 0.192 | 0.229 | 0.108 | 0.551 | 0.155 | 0.224 |
| Type onderwijs ⁶⁹ | -0.872 | <0.001 | -0.811 | <0.001 | -0.732 | <0.001 | -0.785 | <0.001 | -0.821 | <0.001 |
| Taalcoördinator ⁷⁰ | LR | 0.494 | LR | 0.709 | LR | 0.833 | LR | 0.812 | LR | 0.123 |
| Leesbevordering intern ⁷¹ | 0.024 | 0.474 | 0.018 | 0.539 | 0.005 | 0.870 | 0.012 | 0.735 | 0.022 | 0.478 |
| Leesbevordering extern ⁷² | 0.028 | 0.354 | 0.029 | 0.265 | 0.030 | 0.305 | 0.021 | 0.515 | 0.004 | 0.886 |
| Tijd aan doelgerichte taalonderwijs ⁷³ | 0.023 | 0.443 | 0.029 | 0.266 | 0.013 | 0.652 | 0.036 | 0.233 | 0.011 | 0.651 |
| Tijd zwakke lezers ⁷⁴ | -0.080 | 0.033 | -0.045 | 0.176 | -0.044 | 0.195 | -0.099 | 0.014 | -0.039 | 0.244 |
| Tijd sterke lezers ⁷⁵ | -0.025 | 0.520 | -0.053 | 0.135 | -0.018 | 0.598 | -0.020 | 0.634 | -0.008 | 0.828 |
| Grootte collectie bibliotheek ⁷⁶ | LR | 0.579 | LR | 0.231 | LR | 0.680 | LR | 0.675 | LR | 0.337 |
| Type onderwijs * Taalcoördinator | LR | 0.549 | LR | 0.386 | LR | 0.654 | LR | 0.951 | LR | 0.550 |
| Type onderwijs * Leesbevordering intern | -0.117 | 0.085 | -0.095 | 0.117 | -0.088 | 0.180 | -0.100 | 0.157 | -0.108 | 0.062 |
| Type onderwijs * Leesbevordering extern | -0.053 | 0.543 | -0.065 | 0.393 | -0.058 | 0.476 | -0.072 | 0.474 | -0.101 | 0.199 |
| Type onderwijs * Tijd taal | -0.124 | 0.074 | -0.084 | 0.169 | -0.066 | 0.323 | -0.172 | 0.026 | -0.108 | 0.086 |
| Type onderwijs * Zwakke lezers | 0.075 | 0.405 | 0.044 | 0.573 | -0.003 | 0.974 | 0.092 | 0.298 | -0.017 | 0.813 |
| Type onderwijs * Sterke lezer | 0.007 | 0.922 | 0.015 | 0.818 | <0.001 | 0.997 | 0.032 | 0.697 | -0.037 | 0.557 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.092 | | 0.054 | | 0.075 | | 0.100 | | 0.048 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.706 | | 0.757 | | 0.786 | | 0.777 | | 0.776 | |
| R2 | 0.007 | | 0.009 | | -0.001 | | 0.008 | | 0.010 | |
| ICC | 0.115 | | 0.067 | | 0.087 | | 0.114 | | 0.059 | |

69 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

70 Taalcoördinator is een factor met 4 verschillende categorieën (geen TC, wel TC (erg) lage ervaren ondersteuning, wel TC gemiddelde ervaren ondersteuning, wel TC (erg) hoge ervaren ondersteuning).

71 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesbevordering intern, des te minder leesbevorderingsactiviteiten georganiseerd door de school

72 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesbevordering extern, des te minder leesbevorderingsactiviteiten georganiseerd door externen buiten de school

73 Hoe hoger de score, des te meer tijd aan doelgericht taalonderwijs

74 Hoe hoger de score, des te meer tijd aan zwakke lezers

75 Hoe hoger de score, des te meer tijd aan sterke lezers

76 Drie categorieën (klein, gemiddeld, groot)

De interactie tussen type onderwijs en mate waarin leesbevorderingsactiviteiten worden georganiseerd door school is significant, wat betekent dat de samenhang tussen interne leesbevordering en score voor Leesvaardigheid verschilt voor leerlingen in het bo en sbo. Aanvullende analyses laten echter zien voor beide typen onderwijs mate van interne leesbevorderingsactiviteiten geen voorspeller is voor Leesvaardigheid (bo: β 0,022, $p = .49$; sbo: $\beta = -0,057$, $p = .22$). Ook de interactie tussen type onderwijs en tijd besteed aan taal is significant, wat betekent dat de samenhang tussen tijd besteed aan taal en score voor Leesvaardigheid verschilt voor leerlingen in het bo en sbo. Ook voor deze interactie geldt dat aanvullende analyses laten zien dat voor beide typen onderwijs tijd besteed aan doelgericht taalonderwijs geen voorspeller is voor Leesvaardigheid (bo: $\beta = 0,025$, $p = .40$ sbo: $\beta = -0,041$, $p = .56$). De overige interacties zijn niet significant, waardoor de hoofdeffecten op dezelfde manier geïnterpreteerd kunnen worden voor de gehele groep. Extra tijd besteed aan zwakke lezers is een significante voorspeller voor Leesvaardigheid. Hoe meer tijd er besteed wordt aan zwakke lezers, des te lager de score voor Leesvaardigheid (verwaarloosbaar tot klein effect).

Tabel 54 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met kenmerken van de vormgeving van het begrijpend leesonderwijs als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

Tabel 54: Samenhang kenmerken vormgeving onderwijsleerproces en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|--|-----------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| (Intercept) | 0.276 | 0.001 | 0.271 | <0.001 | 0.260 | <0.001 | 0.173 | 0.043 | 0.198 | 0.002 |
| Type Onderwijs ⁷⁷ | -1.050 | <0.001 | -1.168 | <0.001 | -0.977 | <0.001 | -0.737 | <0.001 | -0.993 | <0.001 |
| Thematisch onderwijs ⁷⁸ | -0.018 | 0.801 | 0.003 | 0.962 | 0.043 | 0.519 | -0.088 | 0.221 | 0.017 | 0.763 |
| Integratie BL met vakken ⁷⁹ | 0.062 | 0.057 | 0.062 | 0.031 | 0.043 | 0.156 | 0.058 | 0.086 | 0.017 | 0.545 |
| Integratie BL met domeinen ⁸⁰ | -0.024 | 0.463 | -0.039 | 0.186 | -0.027 | 0.376 | -0.012 | 0.719 | -0.002 | 0.946 |
| Tijd aan BL ⁸¹ | -0.014 | 0.624 | -0.022 | 0.388 | -0.016 | 0.556 | 0.002 | 0.936 | 0.008 | 0.743 |
| Methode voor BL ⁸² | LR | 0.987 | LR | 0.959 | LR | 0.968 | LR | 0.876 | LR | 0.872 |
| Gebruik methode ⁸³ | LR | 0.879 | LR | 0.888 | LR | 0.618 | LR | 0.830 | LR | 0.737 |
| Gebruik toetsen ⁸⁴ | LR | 0.164 | LR | 0.762 | LR | 0.254 | LR | 0.167 | LR | 0.081 |
| Onderwijsvorm ⁸⁵ | -0.132 | 0.041 | -0.120 | 0.038 | -0.112 | 0.063 | -0.068 | 0.325 | -0.061 | 0.266 |
| Leerkracht handelen ⁸⁶ | 0.009 | 0.658 | 0.010 | 0.633 | 0.036 | 0.059 | -0.016 | 0.402 | 0.033 | 0.089 |
| Klassenklimaat ⁸⁷ | 0.034 | 0.065 | 0.023 | 0.221 | 0.065 | 0.001 | -0.009 | 0.649 | 0.022 | 0.258 |
| Inhoudelijke interesse ⁸⁸ | -0.146 | <0.001 | -0.118 | <0.001 | -0.114 | <0.001 | -0.151 | <0.001 | -0.113 | <0.001 |
| Type Onderwijs * Thematisch | -0.252 | 0.081 | -0.155 | 0.242 | -0.230 | 0.100 | -0.353 | 0.022 | -0.407 | 0.003 |
| Type Onderwijs * Integratie vakken | -0.079 | 0.238 | -0.084 | 0.177 | -0.028 | 0.653 | -0.065 | 0.354 | -0.064 | 0.271 |
| Type Onderwijs * Integratie domeinen | 0.046 | 0.501 | 0.105 | 0.094 | 0.057 | 0.375 | 0.037 | 0.594 | 0.078 | 0.196 |
| Type Onderwijs * Tijd aan BL | 0.060 | 0.522 | 0.063 | 0.378 | 0.081 | 0.366 | 0.034 | 0.741 | 0.002 | 0.971 |

77 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

78 Categorie: (1) thematisch onderwijs met BL; (2) thematisch onderwijs zonder BL of geen thematisch onderwijs (= ref. groep).

79 Hoe hoger de factorscore op de schaal Integratie BL met vakken, des te vaker wordt BL geïntegreerd met de vakken wereldoriëntatie (geschiedenis of aardrijkskunde), wetenschap en techniek onderwijs of andere vakken

80 Hoe hoger de factorscore op de schaal Integratie BL met domeinen, des te vaker wordt BL geïntegreerd met de domeinen schrijven en mondelinge taal

81 Hoe hoger de score, des te meer tijd aan BL

82 Categorie: Methode met integratie TL en BL; Nieuwsbegrip (XL); Combi van methode integratie TL en BL en Nieuwsbegrip (XL); geen of een andere methode

83 Categorie: volgend; aangepast; bronnenboek; geen methode

84 Categorie: altijd voor vormgeving onderwijs; regelmatig; soms, nooit of niet van toepassing

85 Categorie: instructie voor hele groep hetzelfde (= ref.groep); instructie per niveaugroep of leerling

86 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leerkracht handelen, hoe minder positief leerlingen denken over het leerkracht handelen van de leerkracht

87 Hoe hoger de factorscore op de school Klassenklimaat, hoe minder vaak de lessen BL verstoord worden door gedrag van de leerlingen aldus de leerlingen

88 Hoe hoger de factorscore op de schaal Inhoudelijke interesse, hoe minder interessant de leerlingen de teksten vinden die ze lezen op school

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|---|-----------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|-----------|-------|-------------|-------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Type Onderwijs * Methode | LR | 0.997 | LR | 0.939 | LR | 0.999 | LR | 0.971 | LR | 0.913 |
| Type Onderwijs * Gebruik methode | LR | 0.589 | LR | 0.916 | LR | 0.362 | LR | 0.832 | LR | 0.640 |
| Type Onderwijs * Gebruik toetsen | LR | 0.458 | LR | 0.910 | LR | 0.379 | LR | 0.357 | LR | 0.207 |
| Type Onderwijs * Onderwijsvorm | 0.270 | 0.034 | 0.289 | 0.014 | 0.242 | 0.048 | 0.140 | 0.302 | 0.172 | 0.146 |
| Type Onderwijs * Leerkracht handelen | 0.023 | 0.562 | 0.016 | 0.696 | -0.001 | 0.986 | 0.024 | 0.574 | 0.026 | 0.600 |
| Type Onderwijs * Klassenklimaat | 0.014 | 0.707 | -0.006 | 0.877 | -0.003 | 0.943 | 0.023 | 0.628 | 0.055 | 0.229 |
| Type Onderwijs * Inhoudelijke interesse | 0.055 | 0.148 | 0.065 | 0.105 | 0.035 | 0.384 | 0.049 | 0.253 | -0.007 | 0.871 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.082 | | 0.057 | | 0.064 | | 0.088 | | 0.044 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.692 | | 0.748 | | 0.776 | | 0.761 | | 0.767 | |
| R2 | 0.037 | | 0.016 | | 0.023 | | 0.040 | | 0.025 | |
| ICC | 0.106 | | 0.070 | | 0.076 | | 0.104 | | 0.054 | |

De interactie tussen type onderwijs en thematisch onderwijs is significant, wat betekent dat de samenhang tussen het al dan niet verzorgen van thematisch onderwijs geïntegreerd met begrijpend lezen en score voor Leesvaardigheid verschilt voor leerlingen in het bo en sbo. Aanvullende analyses laten zien dat thematisch onderwijs in het bo geen significante voorspeller is ($\beta = -.018, p = .79$), maar in het sbo wel ($\beta = -.275, p = .04$). Leerlingen in het sbo in klassen die thematisch onderwijs geïntegreerd met begrijpend lezen aanbieden, scoren lager op Leesvaardigheid in vergelijking met leerlingen in klassen die thematisch onderwijs niet integreren met begrijpend lezen of geen thematisch onderwijs aanbieden (klein tot matig effect). Ook de interactie tussen type onderwijs en onderwijsvorm gebruikt voor begrijpend lezen is significant, wat betekent dat de samenhang tussen gebruikte onderwijsvorm en score voor Leesvaardigheid verschilt voor leerlingen in het bo en sbo. Aanvullende analyses laten zien dat de onderwijsvorm in het bo wel een significante voorspeller is ($\beta = -.131, p = .04$), maar in het sbo niet ($\beta = .134, p = .25$). Leerlingen in bo klassen waarbij instructie per niveaugroep of op leerlingniveau wordt gegeven, scoren gemiddeld lager op Leesvaardigheid in vergelijking met leerlingen in klassen waar de instructie klassikaal wordt gegeven (verwaarloosbaar tot klein effect). De overige interacties zijn niet significant, waardoor de hoofdeffecten op dezelfde manier geïnterpreteerd kunnen worden voor de gehele groep. De mate waarin begrijpend lezen wordt geïntegreerd met andere vakken, het klassenklimaat volgens de leerlingen en de inhoudelijke interesse van de leerlingen in de begrijpend leeslessen zijn significante voorspellers van Leesvaardigheid. Hoe vaker begrijpend lezen geïntegreerd wordt in andere vakken, des te hoger is de score voor Leesvaardigheid (verwaarloosbaar tot klein effect); hoe beter het klassenklimaat des te hoger de score voor Leesvaardigheid (verwaarloosbaar tot klein effect); hoe meer leerlingen geïnteresseerd zijn in de inhoud van de leeslessen, des te hoger de score voor Leesvaardigheid (verwaarloosbaar tot klein effect).

Tabel 55 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor elk van de multilevel modellen met kenmerken van de inhoud van het begrijpend leesonderwijs als verklarende variabelen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de hoge correlaties tussen de domeinen worden hier alleen de resultaten voor de schaal Leesvaardigheid geïnterpreteerd.

Tabel 55: Samenhang inhoudskenmerken onderwijsleerproces en leesprestaties

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|--|-----------------|--------|-----------|--------|---------------|-------|-----------|--------|-------------|--------|
| | Beta | p | Beta | p | Beta | p | Beta | p | Beta | p |
| FIXED | | | | | | | | | | |
| (Intercept) | 0.232 | 0.002 | 0.201 | 0.003 | 0.161 | 0.020 | 0.204 | 0.007 | 0.173 | 0.005 |
| Type Onderwijs ⁸⁹ | -1.167 | <0.001 | -1.084 | <0.001 | 0.014 | 0.877 | -1.127 | <0.001 | -1.038 | <0.001 |
| Nadruk evalueren ⁹⁰ | <i>LR</i> | 0.423 | <i>LR</i> | 0.825 | <i>LR</i> | 0.343 | <i>LR</i> | 0.168 | <i>LR</i> | 0.547 |
| Gezamenlijke activiteiten ⁹¹ | 0.014 | 0.680 | 0.008 | 0.789 | 0.043 | 0.180 | -0.034 | 0.342 | 0.037 | 0.206 |
| Verdiepende instructie ⁹² | -0.009 | 0.837 | -0.004 | 0.925 | <0.001 | 0.991 | -0.032 | 0.462 | 0.046 | 0.197 |
| Aanbieden lager orde strategieën ⁹³ | -0.004 | 0.912 | 0.020 | 0.574 | -0.019 | 0.613 | -0.007 | 0.864 | 0.007 | 0.833 |
| Aanbieden hoger orde strategieën ⁹⁴ | 0.024 | 0.576 | -0.008 | 0.841 | 0.021 | 0.597 | 0.056 | 0.208 | -0.018 | 0.626 |
| Verwerkingsactiviteiten ⁹⁵ | -0.039 | 0.289 | -0.008 | 0.797 | -0.014 | 0.690 | -0.029 | 0.452 | -0.039 | 0.230 |
| Gebruik informatieve teksten ⁹⁶ | 0.032 | 0.404 | 0.013 | 0.692 | 0.022 | 0.517 | -0.003 | 0.945 | 0.024 | 0.468 |
| Gebruik korte narratieve teksten ⁹⁷ | 0.006 | 0.871 | -0.019 | 0.587 | -0.018 | 0.616 | 0.024 | 0.548 | -0.003 | 0.932 |
| Gebruik lange narratieve teksten ⁹⁸ | 0.022 | 0.560 | 0.018 | 0.595 | 0.031 | 0.363 | 0.025 | 0.511 | 0.014 | 0.636 |
| Type Onderwijs * Evalueren | <i>LR</i> | 0.674 | <i>LR</i> | 0.935 | <i>LR</i> | 0.619 | <i>LR</i> | 0.366 | <i>LR</i> | 0.822 |

89 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

90 Categorie: geen nadruk; onderbouw; middenbouw; bovenbouw

91 Hoe hoger de factorscore op de factor Gezamenlijke activiteiten, des te minder vaak ondernemen leerkrachten en leerlingen samen activiteiten tijdens de BL les. Betrouwbaarheid schaal is niet voldoende (Lamba-2 = .59).

92 Hoe hoger de factorscore op de factor Verdiepende instructie, des te minder vaak geven leerkrachten instructie gericht op verdiepende vaardigheden tijdens de BL les

93 Hoe hoger de factorscore op de factor Instructie in lager orde strategieën, des te minder vaak bieden leerkrachten lager orde strategieën aan tijdens de BL les

94 Hoe hoger de factorscore op de factor Instructie in hoger orde strategieën, des te minder vaak bieden leerkrachten hoger orde strategieën aan tijdens de BL les

95 Hoe hoger de factorscore op de factor Verwerkingsactiviteiten, des te minder verwerkingsactiviteiten worden ondernomen tijdens de BL les. Betrouwbaarheid schaal is niet voldoende (Lamba-2 = .58).

96 Hoe hoger de factorscore op de factor Gebruik informatieve teksten, des te minder vaak maakt de leerkracht gebruik van informatieve teksten tijdens de BL les.

97 Hoe hoger de factorscore op de factor Gebruik korte narratieve teksten, des te minder vaak maakt de leerkracht gebruik van korte narratieve teksten tijdens de BL les. Betrouwbaarheid schaal is niet voldoende (Lamba-2 = .55).

98 Hoe hoger de factorscore op de factor Gebruik lange narratieve teksten, des te minder vaak maakt de leerkracht gebruik van lange narratieve teksten tijdens de BL les. Betrouwbaarheid schaal is niet voldoende (Lamba-2 = .51).

| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|--|-----------------|--------------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|
| Type onderwijs * gezamenlijke activiteiten | -0.009 | 0.909 | -0.038 | 0.574 | -0.015 | 0.836 | 0.051 | 0.543 | -0.006 | 0.926 |
| Type onderwijs * Verdiepende instructie | 0.038 | 0.698 | 0.079 | 0.336 | 0.001 | 0.988 | 0.098 | 0.377 | -0.039 | 0.665 |
| Type onderwijs * Instructie in LOS | -0.055 | 0.517 | -0.081 | 0.279 | -0.061 | 0.435 | -0.013 | 0.889 | -0.062 | 0.412 |
| Type onderwijs * Instructie in HOS | 0.006 | 0.952 | -0.012 | 0.874 | -0.012 | 0.891 | -0.010 | 0.908 | 0.088 | 0.280 |
| Type onderwijs * Verwerkings- activiteiten | 0.148 | 0.077 | 0.096 | 0.184 | 0.124 | 0.118 | 0.103 | 0.251 | 0.088 | 0.248 |
| Type onderwijs * informatieve teksten | -0.026 | 0.723 | 0.023 | 0.713 | -0.044 | 0.514 | 0.051 | 0.565 | -0.009 | 0.897 |
| Type onderwijs * Korte narratieve teksten | -0.089 | 0.462 | -0.028 | 0.747 | -0.022 | 0.840 | -0.200 | 0.101 | -0.102 | 0.338 |
| Type onderwijs * Lange narratieve teksten | -0.036 | 0.681 | -0.032 | 0.664 | -0.039 | 0.638 | -0.082 | 0.360 | -0.046 | 0.539 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.103 | | 0.066 | | 0.078 | | 0.108 | | 0.058 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.706 | | 0.757 | | 0.785 | | 0.777 | | 0.776 | |
| R2 | -0.006 | | -0.006 | | -0.003 | | -0.001 | | -0.002 | |
| ICC | 0.128 | | 0.080 | | 0.090 | | 0.122 | | 0.070 | |

De interactie tussen type onderwijs en de hoeveelheid verwerkingsactiviteiten is significant, wat betekent dat de samenhang tussen de hoeveelheid verwerkingsactiviteiten en score voor Leesvaardigheid verschilt voor leerlingen in het bo en sbo. Aanvullende analyses laten echter zien dat voor beide typen onderwijs hoeveelheid verwerkingsactiviteiten geen voorspeller is voor Leesvaardigheid (bo: $\beta = -0,039$, $p = .29$ sbo: $\beta = 0,110$, $p = .16$). De overige interacties en hoofdeffecten zijn niet significant.

8.6 Samenhang leesprestaties en kenmerken: totaalmodel

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: in welke mate worden leerlingprestaties verklaard door algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en onderwijsleerproces in onderlinge samenhang? Om antwoord te geven wordt voor de Leesvaardigheidsschaal een totaalmodel geconstrueerd waarin de verschillende kenmerken gezamenlijk worden toegevoegd. Hieronder wordt eerst besproken hoe dit totaalmodel is opgebouwd, waarna de resultaten worden gepresenteerd. Naast totaalmodellen voor de Leesvaardigheidsschaal, zijn ook totaalmodellen voor de afzonderlijke domeinen (Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten) opgesteld. De resultaten voor deze totaalmodellen zijn terug te vinden in Bijlage 7.

8.6.1 Werkwijze

Om per schaal tot een totaalmodel te komen, wordt de volgende opbouw gebruikt:

1. Leeg model met enkel type onderwijs als predictor;
2. Blok 1: Alle significante kenmerken van het onderwijsleerproces (algemeen, vormgeving en inhoud) worden toegevoegd, inclusief interacties met type onderwijs. Kenmerken worden meegenomen als ze in minimaal een van de schaal-modellen significant waren.
3. Blok 2: Alle significante domeinspecifieke leerkracht- en leerlingkenmerken worden toegevoegd, inclusief interacties met type onderwijs. Kenmerken worden meegenomen als ze in minimaal een van de schaal-modellen significant waren.
4. Blok 3: Alle significante algemene leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken worden toegevoegd. Kenmerken worden meegenomen als ze in minimaal een van de schaal-modellen significant waren.
5. Compact totaalmodel: Verwijderen van alle niet-significante interactie- en hoofdeffecten. Er wordt een significantieniveau van $p < .05$ aangehouden.
6. Significante interactie-effecten worden geduid door apart voor het bo en sbo een model te draaien.

8.6.2 Resultaten

Tabel 56 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor de opbouw van het totaalmodel voor Leesvaardigheid. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets.

Tabel 56: Opbouw totaalmodel Leesvaardigheid

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| Intercept | 0.246 | <0.001 | 0.223 | <0.001 | -0.047 | 0.462 |
| Type onderwijs | -0.941 | <0.001 | -0.890 | <0.001 | -0.643 | <0.001 |
| Verwerkingsactiviteiten | -0.025 | 0.372 | -0.033 | 0.214 | -0.038 | 0.130 |
| Onderwijsvorm voor BL | -0.098 | 0.093 | -0.108 | 0.048 | -0.102 | 0.050 |
| Integratie BL in domeinen | -0.027 | 0.384 | -0.018 | 0.531 | -0.017 | 0.541 |
| Integratie BL in andere vakken | 0.068 | 0.026 | 0.070 | 0.014 | 0.073 | 0.006 |
| Thematisch onderwijs | -0.031 | 0.627 | -0.029 | 0.633 | -0.039 | 0.494 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL | -0.144 | <0.001 | -0.058 | 0.017 | -0.053 | 0.038 |
| Klassenklimaat | 0.035 | 0.058 | 0.026 | 0.147 | 0.024 | 0.161 |
| Leerkrachthandelen | 0.009 | 0.644 | 0.007 | 0.713 | -0.001 | 0.977 |
| Gebruik toetsen: soms, nooit of n.v.t. | -0.033 | 0.702 | -0.006 | 0.943 | -0.008 | 0.918 |
| Gebruik toetsen: regelmatig | 0.057 | 0.363 | 0.046 | 0.434 | 0.044 | 0.432 |
| Tijd besteed aan taal | 0.022 | 0.410 | 0.019 | 0.441 | 0.017 | 0.492 |
| Leesbevordering intern | 0.019 | 0.524 | 0.015 | 0.589 | 0.006 | 0.820 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.077 | 0.008 | -0.063 | 0.020 | -0.067 | 0.010 |
| Leesgedrag | | | -0.229 | 0.062 | -0.098 | <0.001 |
| Intrinsieke leesmotivatie | | | -0.096 | 0.110 | -0.037 | 0.070 |
| Extrinsieke leesmotivatie | | | -0.074 | 0.206 | 0.047 | 0.008 |
| Leesvertrouwen | | | 0.100 | 0.093 | -0.177 | <0.001 |

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|---|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Geslacht | | | | | 0.230 | <0.001 |
| Leeftijd | | | | | -0.131 | <0.001 |
| Thuis taal | | | | | -0.100 | 0.031 |
| Aantal boeken: hoog | | | | | 0.230 | <0.001 |
| Aantal boeken: midden | | | | | 0.193 | <0.001 |
| Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.042 | 0.298 |
| Type onderwijs * Verwerkingsactiviteiten | 0.100 | 0.096 | -0.139 | <0.001 | 0.095 | 0.087 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm voor BL | 0.187 | 0.132 | -0.056 | 0.008 | 0.182 | 0.116 |
| Type onderwijs * Integratie BL in domeinen | 0.030 | 0.631 | 0.067 | <0.001 | 0.004 | 0.950 |
| Type onderwijs * Integratie BL in vakken | -0.072 | 0.256 | -0.190 | <0.001 | -0.077 | 0.193 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | -0.254 | 0.068 | 0.089 | 0.119 | -0.217 | 0.088 |
| Type onderwijs * Inhoudelijke interesse | 0.059 | 0.128 | 0.190 | 0.105 | <0.001 | 0.996 |
| Type onderwijs * Klassenklimaat | 0.018 | 0.637 | 0.020 | 0.729 | 0.015 | 0.699 |
| Type onderwijs * Leerkrachthandelen | 0.021 | 0.601 | -0.078 | 0.190 | 0.044 | 0.286 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: soms, nooit | -0.111 | 0.558 | -0.227 | 0.084 | -0.091 | 0.602 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: regelmatig | -0.295 | 0.023 | -0.008 | 0.838 | -0.242 | 0.042 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.097 | 0.124 | 0.023 | 0.528 | -0.103 | 0.078 |
| Type onderwijs * Leesbevordering intern | -0.090 | 0.143 | 0.032 | 0.398 | -0.071 | 0.218 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan zwakke lezers | 0.106 | 0.092 | -0.110 | 0.537 | 0.100 | 0.095 |
| Type onderwijs * Leesgedrag | | | 0.120 | 0.013 | 0.095 | 0.081 |
| Type onderwijs * Intrinsieke leesmotivatie | | | 0.023 | 0.611 | -0.013 | 0.799 |
| Type onderwijs * Extrinsieke leesmotivatie | | | -0.007 | 0.840 | 0.018 | 0.626 |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen | | | 0.002 | 0.957 | -0.012 | 0.746 |
| Type onderwijs * Geslacht | | | | | -0.075 | 0.329 |
| Type onderwijs * Leeftijd | | | | | 0.150 | <0.001 |
| Type onderwijs * Thuis taal | | | | | -0.084 | 0.375 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: hoog | | | | | -0.163 | 0.185 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: midden | | | | | -0.223 | 0.043 |
| Type onderwijs * Ouders lezen vrije tijd | | | | | -0.016 | 0.842 |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0,074 | | 0,064 | | 0,055 | |
| Leerling (niveau 1) | 0,692 | | 0,625 | | 0,598 | |
| R2-change | 0,047 | | 0,143 | | 0,188 | |
| ICC | 0,097 | | 0,093 | | 0,084 | |

Tabel 57 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor het compacte totaalmodel voor Leesvaardigheid. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Een aantal interacties met type onderwijs was significant. Er zijn daarom aparte modellen geconstrueerd voor het bo en sbo.

Tabel 57: Compact totaalmodel Leesvaardigheid

| | Totaal | | bo | | sbo | |
|--|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| (Intercept) | -0.006 | 0.882 | -0.011 | 0.975 | -0.941 | <0.001 |
| Type onderwijs ⁹⁹ | -0.928 | <0.001 | | | | |
| Onderwijsvorm voor BL ¹⁰⁰ | -0.110 | 0.030 | -0.108 | 0.027 | 0.173 | 0.086 |
| Integratie BL in andere vakken ¹⁰¹ | 0.055 | 0.013 | 0.074 | 0.002 | 0.002 | 0.962 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL ¹⁰² | -0.065 | 0.001 | -0.066 | 0.004 | -0.062 | 0.032 |
| Tijd besteed aan taal | 0.020 | 0.402 | 0.020 | 0.393 | -0.102 | 0.071 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.048 | 0.042 | -0.062 | 0.012 | -0.006 | 0.925 |
| Leesgedrag leerlingen ¹⁰³ | -0.098 | <0.001 | -0.115 | <0.001 | -0.032 | 0.376 |
| Leesmotivatie: extrinsiek ¹⁰⁴ | 0.047 | 0.002 | 0.041 | 0.016 | 0.057 | 0.059 |
| Leesvertrouwen ¹⁰⁵ | -0.182 | <0.001 | -0.178 | <0.001 | -0.196 | <0.001 |
| Geslacht leerling ¹⁰⁶ | 0.218 | <0.001 | 0.227 | <0.001 | 0.175 | 0.006 |
| Leeftijd leerling | -0.126 | <0.001 | -0.127 | <0.001 | 0.025 | 0.378 |
| Thuistaal ¹⁰⁷ | -0.131 | 0.001 | -0.119 | 0.011 | -0.141 | 0.053 |
| Aantal boeken thuis ¹⁰⁸ | | | | | | |
| Aantal Boeken hoog | 0.255 | <0.001 | 0.246 | <0.001 | 0.081 | 0.408 |
| Aantal Boeken midden | 0.215 | <0.001 | 0.210 | <0.001 | 0.003 | 0.969 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm | 0.309 | 0.002 | | | | |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.123 | 0.026 | | | | |
| Type onderwijs * Leeftijd leerling | 0.150 | <0.001 | | | | |
| Type Onderwijs * Aantal boeken (hoog) | -0.178 | 0.090 | | | | |
| Type Onderwijs * Aantal boeken (midden) | -0.237 | 0.013 | | | | |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.059 | | 0.050 | | 0.088 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.595 | | 0.604 | | 0.554 | |
| R2-change t.o.v. nulmodel met alleen Type onderwijs voor de totale groep en leeg model voor bo/sbo model | 0.187 | | 0.203 | | 0.123 | |
| ICC | 0.090 | | 0.076 | | 0.137 | |

Voor het bo wordt 20,3% van de variantie in Leesvaardigheid verklaard door domeinspecifieke en algemene kenmerken van de leerling, de leerkracht, de school en het onderwijsleerproces; in het sbo is dit 12,3%.

99 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

100 Categorie: instructie voor hele groep hetzelfde (= ref.groep); instructie per niveaugroep of leerling

101 Hoe hoger de factorscore op de schaal Integratie BL met vakken, des te vaker wordt BL geïntegreerd met de vakken wereldoriëntatie (geschiedenis of aardrijkskunde), wetenschap en techniek onderwijs of andere vakken

102 Hoe hoger de factorscore op de schaal Inhoudelijke interesse, hoe minder interessant de leerlingen de teksten vinden die ze lezen op school

103 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesgedrag buiten school des te minder vaak lezen leerlingen buiten school

104 Hoe hoger de factorscore op de schaal Extrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn

105 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesvertrouwen des te minder leerlingen vertrouwen hebben in de eigen leesvaardigheden

Op basis van het compacte totaalmodel worden de volgende resultaten gevonden. Leerlingen in het basisonderwijs zijn beter in staat om geschreven teksten te begrijpen dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sterk effect). Voor beide type onderwijs geldt dat er op leerlingniveau een significante samenhang is tussen leesvaardigheid en een zestal variabelen, namelijk: geslacht (klein tot matig effect; meisjes behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan jongens), thuistaal (verwaarloosbaar tot klein effect; leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken), de inhoudelijke interesse die leerlingen hebben (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe interessanter de lessen en teksten (gebruikt voor) begrijpend lezen, des te hoger de leesvaardigheidsscore), het leesgedrag van leerlingen (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe meer leerlingen buiten school lezen, des te hoger de leesvaardigheidsscore), de extrinsieke leesmotivatie (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, des te hoger de leesvaardigheidsscore) en het leesvertrouwen (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe sterker het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid, des te hoger de leesvaardigheidsscore). Daarnaast blijkt voor leerlingen in het basisonderwijs dat er nog twee variabelen zijn die samenhangen met leesvaardigheid, namelijk: leeftijd (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe ouder de leerling, des te lager de leesvaardigheidsscore) en het aantal boeken dat een leerling thuis heeft (klein tot matig effect; leerlingen met thuis weinig boeken (minder dan 25) behalen een lagere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die 25 of meer boeken thuis hebben). Ook op klasniveau zijn er variabelen aan te wijzen die samenhangen met het leesvaardigheidsniveau van de leerlingen. Zo geldt voor beide type onderwijs dat tijd besteed aan zwakke lezers samenhangt met het leesniveau van leerlingen (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe meer tijd er wordt besteed aan zwakke lezers in de klas, des te lager de leesvaardigheidsscore van de leerlingen). Hetzelfde geldt ook voor de integratie van begrijpend lezen in andere vakken (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe vaker begrijpend lezen wordt geïntegreerd met andere vakken, des te hoger de leesvaardigheidsscore van de leerlingen). Daarnaast geldt in het speciaal basisonderwijs dat de tijd besteed aan taal samenhangt met de leesvaardigheid van leerlingen (verwaarloosbaar tot klein effect; hoe meer tijd er wordt besteed aan taal in de klas, des te lager de leesvaardigheidsscore van de leerlingen). Ten slotte hangt de onderwijsvorm die gebruikt wordt voor de lessen begrijpend lezen samen met de leesvaardigheidsscore van de leerlingen, maar verschilt deze relatie sterk voor het basis- en speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs geldt dat in klassen waarin de instructie voor begrijpend lezen aan de gehele klas wordt gegeven, leerlingen een hogere leesvaardigheidsscore behalen dan in klassen waarin de instructie per niveaugroep of individueel wordt gegeven (verwaarloosbaar tot klein effect); in het speciaal basisonderwijs is dit juist andersom en behalen leerlingen in klassen met een klassikale instructie juist een lagere leesvaardigheidsscore (verwaarloosbaar tot klein effect).

106 Categorie: meisje; jongen (= ref.groep)

107 Categorie: (bijna) altijd Nederlands (=ref.groep); soms of nooit Nederlands

108 Categorie: laag (= ref.groep); midden; hoog

9 Samenvatting en conclusies

In het voorjaar van het schooljaar 2020-2021 is het peilingsonderzoek leesvaardigheid uitgevoerd bij leerlingen uit groep 8 van het regulier basisonderwijs en bij schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd door een consortium van onderzoekers en inhoudsdeskundigen bestaande uit het Expertisecentrum Nederlands, Cito, KBA Nijmegen en de Radboud Universiteit. Doel van het peilingsonderzoek was enerzijds het in kaart brengen van de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het bo en van schoolverlaters in het sbo, ook in relatie tot eerder peilingsonderzoek, en anderzijds het in kaart brengen van het onderwijsleerproces binnen beide typen onderwijs. Resultaten boden hiermee de mogelijkheid om uitspraken te doen over het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in groep 8 en aan het einde van het sbo, hoe dit leesvaardigheidsniveau zich verhoudt tot het leesvaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het (s)bo in 2010/2011 (trend), over hoe het leesonderwijs er op de (s)bo scholen uitziet en over de samenhang tussen kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het leesonderwijs en de leesprestaties van leerlingen. Daarnaast bieden ze aanknopingspunten voor een dialoog over de inhoud en kwaliteit van het onderwijs binnen het Nederlandse (speciaal) basisonderwijs.

In het kader van het peilingsonderzoek zijn verschillende instrumenten gebruikt om de benodigde data te verzamelen: leerlingen hebben een leestoets gemaakt en leerlingen, leerkrachten en schoolleiders hebben een vragenlijst ingevuld. In totaal hebben 110 reguliere basisscholen (met 180 klassen en 3318 leerlingen) en 41 sbo scholen (met 86 klassen en 1000 leerlingen) deelgenomen aan het onderzoek. Op de bo-scholen werd naast het peilingonderzoek in groep 8 ook PIRLS-2021, een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek naar begrijpend lezen in groep 6, afgenomen. Deze koppeling en de deels overlappende vragenlijsten die gebruikt zijn in beide onderzoeken zorgden ervoor dat verschillende kenmerken vergeleken konden worden voor groep 6 en groep 8 in het bo.

De afname van het peilingsonderzoek vond plaats in het voorjaar van 2021, midden in de coronapandemie en direct na de tweede scholensluiting. Uit ander nationaal onderzoek op basis van beschikbare LVS-gegevens is eerder al gebleken dat leerlingen gedurende de pandemie, gemiddeld genomen, een behoorlijke achterstand hebben opgelopen in de kernvakken, waaronder dus ook begrijpend lezen (Haerlemans et al., 2021). Resultaten van deze peiling dienen dan ook in licht van de afname gedurende deze periode geïnterpreteerd te worden. Analyse van de Cito-vaardigheidsscores halverwege het schooljaar 2021-2022 (en dus een jaar na de afname van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid) laat zien dat de leergroei voor begrijpend lezen weer zo goed als terug naar normaal is (Haerlemans et al., 2022).

9.1 Wat kennen en kunnen leerlingen aan het einde van het (s)bo?

Om na te gaan wat leerlingen kennen en kunnen aan het einde van het (s)bo is op basis van de toetsresultaten bepaald welk referentieniveau leerlingen behaald hebben. In het bo behaalt 87,9% van de leerlingen minimaal niveau 1F; 50,1% van de leerlingen behaalt daarnaast ook niveau 2F. Hoewel het percentage leerlingen dat minimaal 1F haalt boven het door de commissie Meijerink gestelde percentage van 85% ligt, betekent dit wel dat 12,1% van de leerlingen in groep 8 het minimale uitstroomniveau niet behaalt op het moment dat ze doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Daarnaast behaalt ook een beduidend kleiner percentage leerlingen niveau 2F in vergelijking met de gewenste 65%. In het sbo liggen de percentages duidelijk lager; 39,4 % van de leerlingen behaalt daar het minimale uitstroomniveau 1F; slechts 6,9% van de leerlingen behaalt

niveau 2F. Dit betekent dat 60,6% van de leerlingen in het sbo niveau 1F niet beheerst wanneer zij het basisonderwijs verlaten.

Voor de trendanalyses is alleen gekeken naar de domeinen *Begrijpen* en *Interpreteren*. Resultaten laten zien dat de leesprestaties van leerlingen achteruit zijn gegaan ten opzichte van de vorige peilingen in 2010 en 2011 en dat de achteruitgang sterker is in het sbo in vergelijking met het bo.

Er blijkt een duidelijke samenhang te zijn tussen de verschillende domeinen, waarbij het domein *Begrijpen* een hoge correlatie heeft met de andere drie domeinen. De samenhang tussen *Evalueren* en de andere drie domeinen is lager, wat erop wijst dat dit domein meer losstaat van de andere domeinen.

Naast de meer algemene referentieniveaus is ook nagegaan wat leerlingen kunnen binnen de vier kenmerken van de taakomschrijving (Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten). Hierbij is zowel voor het bo als sbo beschreven wat een gemiddelde lezer en een goede lezer (aanvullend) kan. Voor de beschrijving per domein verwijzen we graag naar paragraaf 7.2. In het algemeen zien we dat sterke lezers in het bo de meeste vaardigheden die in het referentiekader beschreven worden voor de niveaus 1F en 2F zich eigen hebben weten te maken. Ook voor de gemiddelde lezer geldt dit, maar in mindere mate. In het sbo geldt dat de gemiddelde lezer weinig vaardigheden die beschreven worden op niveau 1F zich eigen heeft weten te maken. Ook een sterke lezer heeft relatief veel moeite met de 1F vaardigheden en komt niet tot weinig tot beheersing van de 2F vaardigheden.

9.2 Onderwijsleerproces

Er zijn verschillende algemene en domeinspecifieke leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces in kaart gebracht. Gezamenlijk geven deze een beeld van de leerlingen, leerkrachten en scholen en het onderwijs op school. Resultaten laten zien dat er in het sbo relatief meer jongens zitten, in vergelijking met het bo. Ook zijn de leerlingen in het sbo gemiddeld ouder dan leerlingen in het bo en spreken in het sbo minder leerlingen thuis alleen maar Nederlands (78% in het bo tegenover 72% in het sbo). Kijkend naar de geletterde thuisomgeving, hebben leerlingen in het bo over het algemeen meer boeken in huis dan leerlingen in het sbo; 13% van de bo-leerlingen geeft aan minder dan 10 boeken te hebben thuis, in het sbo is dit 35%. Ook zien leerlingen in het bo hun ouders vaker lezen in de vrije tijd dan leerlingen in het sbo en ervaren zij meer ondersteuning thuis bij het lezen dan leerlingen in het sbo. Waar leerlingen in het bo meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan leerlingen in het sbo, zijn leerlingen in het sbo juist meer extrinsiek gemotiveerd om te lezen dan leerlingen in het bo. Daarnaast hebben leerlingen in het sbo een lagere attitude ten opzichte van lezen, lezen ze thuis minder en hebben ze minder vertrouwen in het eigen lezen dan leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

Leerkrachten in het bo verschillen in geslacht, leeftijd, leservaring en opleiding niet van leerkrachten in het sbo. Ook zijn er geen verschillen in domeinspecifieke kenmerken (attitude ten opzichte van lezen, frequentie waarmee ze lezen voor eigen plezier (in beide groepen doet bijna 80% dit minimaal één keer per week) en bijscholing op het gebied van taal en lezen). Ook qua algemene schoolkenmerken zijn er weinig verschillen tussen de bo- en sbo-scholen: alleen op het gebied van prestatiegerichtheid zijn er verschillen in dat bo-scholen meer prestatiegericht zijn dan sbo-scholen.

Middels vragenlijsten is veel informatie verzameld over het onderwijsleerproces op school. Deze kenmerken zijn in drie categorieën verdeeld: algemene kenmerken, kenmerken met betrekking op

de vormgeving van het leesonderwijs en kenmerken met betrekking op de inhoud van het leesonderwijs. Op het gebied van algemene kenmerken van het onderwijsleerproces zijn er weinig verschillen tussen de bo- en sbo-scholen; ze ervaren evenveel ondersteuning van de taalcoördinator (in beide groepen is er bij 1 op de 10 leerkrachten geen taalcoördinator op school), ze hebben een even grote bibliotheek, besteden evenveel extra tijd aan zwakke en sterke lezers (gemiddeld ongeveer een half uur per week) en ondernemen intern evenveel activiteiten ter bevordering van het lezen. Wel nemen bo-scholen vaker deel aan extern georganiseerde leesbevorderingsactiviteiten. Ook wanneer er gekeken wordt naar de manier waarop het leesonderwijs vorm wordt gegeven op school zijn er weinig verschillen tussen de bo- en sbo-scholen. Op beide typen onderwijs wordt door iets meer dan de helft van de scholen geen thematisch onderwijs verzorgd en wanneer dit wel gebeurt, wordt op ongeveer 30% van de scholen het begrijpend lezen hierin ook meegenomen. Binnen beide typen onderwijs wordt het leesonderwijs met name gegeven aan de hand van de methode, waarbij ongeveer de helft van de leerkrachten niet of nauwelijks afwijkt van de methode. Ook qua onderwijsvorm zijn er nauwelijks verschillen: zowel in het bo als in het sbo wordt door ongeveer de helft van de leerkrachten de instructie voornamelijk klassikaal gegeven waarbij deze voor iedereen gelijk is, de andere helft past de instructie aan op het niveau van groepjes of individuele leerlingen. Toetsen worden in het bo en sbo regelmatig of altijd ingezet voor het inrichten van het onderwijs. Qua integratie, wordt het begrijpend leesonderwijs even vaak geïntegreerd met andere domeinen en andere vakken in het bo en sbo. Ook wordt er binnen beide typen onderwijs ongeveer evenveel tijd besteed aan begrijpend lezen (bijna 120 minuten per week). Het leerkrachthandelen en het klassenklimaat, volgens de leerlingen, verschilt wel: leerlingen in het bo zijn positiever over zowel het leerkrachthandelen als het klassenklimaat. Tenslotte is ook de inhoud van het onderwijsleesproces in kaart gebracht. Zo is aan leerkrachten gevraagd wanneer bepaalde verdiepende leesvaardigheden voor het eerst nadruk krijgt op school. Opvallend hierbij is dat een flinke groep leerkrachten aangeeft dat generaliseren en conclusies trekken, evalueren en bepalen van perspectief binnen geen enkele groep in het (s)bo echt duidelijk voor het eerst nadruk krijgt. In het gebruik van verschillende type teksten en de activiteiten die aangeboden worden zit weinig verschil tussen het bo en sbo. In het bo wordt iets meer aandacht besteed aan de verdiepende leesvaardigheden dan in het sbo en in het bo worden wat vaker gezamenlijk activiteiten ondernomen.

9.3 Samenhang leerling-, leerkracht-, schoolkenmerken en kenmerken onderwijsleerproces met leesprestaties

De leerling-, leerkracht-, schoolkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces zijn gekoppeld aan de leesprestaties van leerlingen. Type onderwijs (bo of sbo) blijkt een erg sterke voorspeller te zijn van het leesniveau van leerlingen: leerlingen in het bo zijn beter in staat geschreven teksten te begrijpen dan leerlingen in het sbo. Daarnaast geldt voor beide type onderwijs dat er een aantal factoren op leerlingniveau samenhang vertonen met de leesvaardigheid. We zien dat meisjes beter lezen dan jongens, dit is in overeenstemming met andere onderzoeken naar leesvaardigheid (bijvoorbeeld PIRLS-2021 en PISA-2018). Ook zien we dat leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken beter in staat zijn om teksten te begrijpen dan leerlingen die thuis soms of (bijna) nooit Nederlands spreken. Meer domeinspecifiek zien we dat leerlingen die vaker thuis lezen een beter leesniveau hebben dan leerlingen die thuis minder vaak lezen. Daarnaast blijken motivatie en vertrouwen gerelateerd te zijn aan de leesvaardigheid van leerlingen. Hoe minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, des te hoger is de score. Daarentegen geldt juist dat leerlingen die meer vertrouwen hebben in hun eigen lezen, beter scoren. Ook blijkt dat leerlingen die meer interesse hebben in de begrijpend leeslessen en de teksten die zij lezen tijdens deze lessen een beter leesniveau hebben dan leerlingen met minder inhoudelijke interesse. Daarnaast zien we, maar alleen voor het regulier basisonderwijs, dat oudere

leerlingen meer moeite hebben om teksten te begrijpen dan jonge leerlingen. Ook dit is iets wat vaker terug gezien wordt. Vaak wordt dit verklaard door het feit dat oudere leerlingen, leerlingen zijn die vaak een jaar over hebben gedaan. Hoewel we hier voor de huidige groep leerlingen geen gegevens over hebben, lijkt dit wel een aannemelijke verklaring te zijn. Ook alleen in het regulier basisonderwijs zien we dat het aantal boeken dat een leerling thuis heeft een rol speelt; leerlingen die thuis 26 of meer boeken hebben beter lezen dan leerlingen met minder boeken. Het aantal boeken thuis wordt vaak gebruikt als een maat voor de sociaaleconomische status van het gezin. Ook de tijd die besteed wordt aan zwakke lezers is gerelateerd aan het leesniveau: wanneer er in de klas meer tijd besteed wordt aan zwakke lezers is het leesniveau over het algemeen lager. In het speciaal basisonderwijs, maar niet in het regulier basisonderwijs, geldt daarnaast dat hoe meer tijd er wordt besteed aan taal, des te lager de leesvaardigheid van de leerlingen. De samenhang tussen de gebruikte onderwijsvorm voor begrijpend lezen en de leesvaardigheid van leerlingen blijkt complex. In het basisonderwijs geldt dat in klassen waarin de instructie voor begrijpend lezen aan de gehele klas wordt gegeven, leerlingen een hogere leesvaardigheidsscore behalen dan in klassen waarin de instructie per niveaugroep of individueel wordt gegeven. In het speciaal basisonderwijs is dit juist andersom en behalen leerlingen in klassen met een klassikale instructie juist een lagere leesvaardigheidsscore.

Leerkrachtkenmerken, zowel algemeen als domein-specifiek, hebben geen invloed op het leesniveau van de leerling. Dit is niet verwonderlijk, omdat leerlingen vaak ieder jaar een andere leerkracht hebben.

Literatuur

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R. & Sijtsma, K. (2010). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. NIP/COTAN.
- Haelermans, C., Van der Velden, R., Aarts, B., Bijlsma, I., Jacobs, M., Smeets, C., Van Vugt, L., & Van Wetten, S. (2021). Leergroei deels hersteld, behalve bij begrijpend lezen. NCO Factsheet No. 5.
- Haelermans, C., Abbink, H., Baumann, S., Bijlsma, I., Havermans, W., Jacobs, M., Van Vugt, L., & Van Wetten, S. (2022). Balans na twee jaar: nog steeds vertraging in de leergroei, maar nadeel kwetsbare leerlingen verkleind. NCO Factsheet No. 2022-1.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publishing.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kaiser, H. F. (1970). A second-generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kamphuis, F. H., & Engelen, R. J. H. (1993). Het meten van veranderingen. In T. J. H. M. Eggen & P. F. Sanders (Eds.), *Psychometrie in de praktijk*. Cito.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). Routledge.
- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van, & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. Cito.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Pulles, M., & Prenger, J. (2019). *Leesvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Sage Publishing.
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, C. G. M. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of statistical software*, 45(3).
- Verhelst, N. D., Glas, C. A. W., & Verstralen, H. H. F. M. (1995). *OPLM: One-Parameter Logistic Model. Computer program and manual*. Cito.
- Verhelst, N. D., & Glas, C. A. W. (1995). The one-parameter logistic model. In G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.), *Rasch models. Foundations, recent developments, and applications*. Springer-Verlag.
- Verhelst, N. D. & Verstralen, H. H. F. M. (2002). Structural analysis of a univariate latent variable (SAUL): Theory and a computer program. Arnhem: Cito.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54, 427-450.
- Wools, S. & Béguin, A. A. (2014). *Toelichting ankeronderzoek met referentiesets*. Cito.

Bijlagen

Bijlage 1: Databestanden

De tabel hieronder is een complete verzameling van alle variabelen in het complete databestand. Een deel van deze variabelen is gebruikt in het peilingsonderzoek Leesvaardigheid. Daarnaast zijn er ook variabelen die niet gebruikt zijn, maar wel bevraagd zijn vanwege de koppeling met PIRLS-2021.

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|------------------------------|--|---------------------|
| Leerlingnr_MetExtraEen | Uniek leerlingnummer | Algemeen |
| Klasnr_MetExtraEen | Uniek klasnummer | Algemeen |
| Schoolnr_MetExtraEen | Uniek schoolnummer | Algemeen |
| MeenemenImputeren | Meenemen van leerling bij imputeren van de data | Algemeen |
| TypeOnderwijs | Type onderwijs | Algemeen |
| Regio_Num | Regio | Algemeen |
| Stedelijkheid | Stedelijkheid | Algemeen |
| Schoolgrootte | Schoolgrootte | Algemeen |
| Weging20 | Schoolweging 2020_nummeriek | Algemeen |
| Weging20_Cat | Schoolweging 2020_categorisch | Algemeen |
| P_VSOPRO | Percentage leerlingen uitstroom VSO_nummeriek | Algemeen |
| P_VSOPRO_Cat | Percentage leerlingen uitstroom VSO_categorisch | Algemeen |
| Geslacht_TAF | Geslacht leerling (uit het Teacher Administration Form) | Algemeen |
| Leeftijd_Maanden | Leeftijd in maanden ten tijde van de afname | Algemeen |
| Uitstroom | Schooladvies (bo) en verwacht uitstroomprofiel (sbo) | Algemeen |
| WML_LEES | WML score voor de schaal Leesvaardigheid | Leestoets |
| WML_BEGR | WML score voor de schaal Begrijpen | Leestoets |
| WML_INTP | WML score voor de schaal Interpretieren | Leestoets |
| WML_EVAL | WML score voor de schaal Evalueren | Leestoets |
| WML_SAMV | WML score voor de schaal Samenvatten | Leestoets |
| Referentieniveau | Behaald referentieniveau | Leestoets |
| AVI | Behaald AVI-niveau | Algemeen |
| LrVr_Leesattitude | Schaalscore leesattitude leerling | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Leesgedrag | Schaalscore leesgedrag leerling | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_LeesmotivatieExtrinsiek | Schaalscore extrinsieke leesmotivatie leerling | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_LeesmotivatieIntrinsiek | Schaalscore intrinsieke leesmotivatie leerling | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Leesvertrouwen | Schaalscore leesvertrouwen leerling | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_OndersteuningOuders | Schaalscore ervaring ondersteuning door ouders leerling | Leerlingvragenlijst |
| OnwLP_InhoudelijkInteresse | Schaalscore inhoudelijke interesse leerlingen bij de lessen begrijpend lezen | Leerlingvragenlijst |
| OnwLP_Klassenklimaat | Schaalscore klassenklimaat zoals beoordeeld door de leerlingen | Leerlingvragenlijst |
| OnwLP_LeerkrachtHandelen | Schaalscore kwaliteit leerkrachthandelen zoals beoordeeld door de leerlingen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.a | Thuis taal: Hoe vaak spreek je thuis Nederlands? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.b.ouderA | Thuis taal: Welke taal spreek je thuis het meeste met je ouders (ouder A)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.b.ouderB | Thuis taal: Welke taal spreek je thuis het meeste met je ouders (ouder B)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.c.ouderA | Thuis taal: In welk land zijn je ouders geboren (ouder A)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.c.ouderB | Thuis taal: In welk land zijn je ouders geboren (ouder B)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.d | Thuis taal: Welke taal spreek je thuis met je broertjes en zusjes? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q2.e | Thuis taal: In welk land ben je geboren? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q3_R | Geletterde taalomgeving: Aantal boeken thuis | Leerlingvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|------------------|--|---------------------|
| LrVr_Q4.a.ouderA | Geletterde taalomgeving: Hoe vaak zie jij je ouder(s) lezen in hun vrije tijd (ouder A)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q4.a.ouderB | Geletterde taalomgeving: Hoe vaak zie jij je ouder(s) lezen in hun vrije tijd (ouder B)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q4.a | Geletterde taalomgeving: Hoe vaak zie jij je ouder(s) lezen in hun vrije tijd (combinatie)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q4.b.ouderA | Geletterde taalomgeving: Hoe vaak zie jij je ouder(s) lezen voor hun werk (ouder A)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q4.b.ouderB | Geletterde taalomgeving: Hoe vaak zie jij je ouder(s) lezen voor hun werk (ouder B)? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q5.1 | Geletterde thuisomgeving: Hoe vaak word je door je ouder(s) aangemoedigd om te gaan lezen? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q5.2 | Geletterde thuisomgeving: Hoe vaak word je door je ouder(s) geholpen een boek te kiezen om te lezen? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q5.3 | Geletterde thuisomgeving: Hoe vaak lees je zelf een boek terwijl (een van) je ouders ook aan het lezen zijn? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q5.4 | Geletterde thuisomgeving: Hoe vaak word je door je ouder(s) voorgelezen? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q5.5 | Geletterde thuisomgeving: Hoe vaak praat je met (een van) je ouders over wat je in je vrije tijd hebt gelezen? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q6 | Leesgedrag: Hoeveel tijd besteed je op een schooldag aan lezen buiten school? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q7 | Leesgedrag: Hoe vaak leen je boeken (of e-books) van school of bij de bibliotheek? | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q8.1 | Leesgedrag: Hoe vaak doe je deze dingen buiten school? Lezen voor mijn plezier | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q8.2 | Leesgedrag: Hoe vaak doe je deze dingen buiten school? Lezen om dingen te weten te komen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.1 | Leesmotivatie: Ik lees omdat ik anderen niet wil teleurstellen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.2 | Leesmotivatie: Ik lees omdat anderen dit van mij verwachten | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.3 | Leesmotivatie: Ik lees omdat anderen vinden dat ik dat moet doen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.4 | Leesmotivatie: Ik lees omdat ik dan betere cijfers kan halen op school | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.5 | Leesmotivatie: Ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.6 | Leesmotivatie: Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezig houd | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.7 | Leesmotivatie: Ik lees omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q9.8 | Leesmotivatie: Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.1 | Leesmotivatie: Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.2 | Leesmotivatie: Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.3 | Leesmotivatie: Ik vind lezen saai | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.4 | Leesmotivatie: Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.5 | Leesmotivatie: Ik vind lezen leuk | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.6 | Leesmotivatie: Ik leer veel door te lezen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.7 | Leesmotivatie: Ik vind het leuk om dingen te lezen die me aan het denken zetten | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q10.8 | Leesmotivatie: Ik vind het leuk om boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q11.1 | Leesvertrouwen: Ik haal vaak goede cijfers bij lezen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q11.2 | Leesvertrouwen: Ik vind lezen makkelijk | Leerlingvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|------------|--|---------------------|
| LrVr_Q11.3 | Leesvertrouwen: Ik vind het moeilijk verhalen te lezen met moeilijke woorden erin | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q11.4 | Leesvertrouwen: Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in de klas | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q11.5 | Leesvertrouwen: Ik vind lezen moeilijker dan alle andere vakken | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q11.6 | Leesvertrouwen: Ik ben gewoon niet goed in lezen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q12.1 | ICT gebruik: Hoeveel tijd gebruik je op een normale schooldag een computer of tablet op school: informatie zoeken en lezen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q12.2 | ICT gebruik: Hoeveel tijd gebruik je op een normale schooldag een computer of tablet op school: presentaties en verslagen voorbereiden | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.1 | Digitale vaardigheden: Ik ben goed in het gebruiken van een computer, smartphone of tablet | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.2 | Digitale vaardigheden: Ik kan goed typen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.3 | Digitale vaardigheden: Ik vind het makkelijk om informatie op internet te vinden | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.4 | Digitale vaardigheden: Ik weet hoe ik tekstdocumenten kan maken met een computer of tablet | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.5 | Digitale vaardigheden: Ik weet hoe ik een presentatie kan maken | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.6 | Digitale vaardigheden: Ik weet hoe ik trefwoorden kan gebruiken om informatie op internet te vinden | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.7 | Digitale vaardigheden: Ik weet hoe ik een link kan gebruiken om naar een website te gaan | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.8 | Digitale vaardigheden: Ik weet hoe ik dingen kan vinden op een website | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q13.9 | Digitale vaardigheden: Ik kan van de ene naar de andere website gaan | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q14.1 | ICT gebruik buiten school: Televisie kijken en filmpjes op internet kijken | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q14.2 | ICT gebruik buiten school: Gamen op een computer, tablet of telefoon | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q14.3 | ICT gebruik buiten school: Social media | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q14.4 | ICT gebruik buiten school: Vloggen of bloggen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q14.5 | ICT gebruik buiten school: Muziek luisteren | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q14.6 | ICT gebruik buiten school: Bellen of skypen/ facetimen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.1 | Begrijpend lezen op school: Ik vind de dingen die ik op school lees leuk | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.2 | Begrijpend lezen op school: De dingen die ik van mijn leerkracht moet lezen zijn interessant | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.3 | Begrijpend lezen op school: Ik weet wat mijn leerkracht van me verwacht | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.4 | Begrijpend lezen op school: Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen bij de lessen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.5 | Begrijpend lezen op school: Ik ben geïnteresseerd in wat mijn leerkracht zegt bij de lessen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.6 | Begrijpend lezen op school: Mijn leerkracht moedigt mij aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.7 | Begrijpend lezen op school: Mijn leerkracht geeft me de kans te laten zien wat ik geleerd heb | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.8 | Begrijpend lezen op school: Mijn leerkracht doet verschillende dingen om ons te helpen leren | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q15.9 | Begrijpend lezen op school: Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak | Leerlingvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|--------------------------------|--|-----------------------|
| LrVr_Q16.1 | Klimaat: Leerlingen luisteren niet naar wat de leerkracht zegt | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q16.2 | Klimaat: Er is teveel lawaai voor leerlingen om goed te kunnen werken | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q16.3 | Klimaat: Mijn leerkracht moet lang wachten voordat de leerlingen stil zijn | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q16.4 | Klimaat: De leerlingen onderbreken de leerkracht | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q16.5 | Klimaat: Mijn leerkracht moet ons steeds vertellen dat we ons aan de regels in de klas moeten houden | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q17.1 | Leesgedrag op school: Ik lees stil voor mezelf | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q17.2 | Leesgedrag op school: Ik lees iets wat ik zelf heb gekozen | Leerlingvragenlijst |
| LrVr_Q17.3 | Leesgedrag op school: Mijn leerkracht praat met ons in de klas over wat we hebben gelezen | Leerlingvragenlijst |
| OnwLP_GezamenlijkeActiviteiten | Schaalscore gezamenlijke activiteiten (hoge score = weinig gezamenlijke activiteiten) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_InformatieveTeksten | Schaalscore gebruik informatieve teksten in de klas (hoge score = minder gebruik) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_InstructieHOS | Schaalscore instructie in hoger orde strategieën (hoge score = weinig instructie) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_InstructieLOS | Schaalscore instructie in lager orde strategieën (hoge score = weinig instructie) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_IntegratieD | Schaalscore integratie begrijpend lezen in anderen domeinen (hoge score = lage integratie) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_IntegratieV | Schaalscore integratie begrijpend lezen in andere vakken (hoge score = lage integratie) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_KorteNarratieveTeksten | Schaalscore gebruik korte narratieve teksten in de klas (hoge score = minder gebruik) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_LangeNarratieveTeksten | Schaalscore gebruik lange narratieve teksten in de klas (hoge score = minder gebruik) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_LeesbevorderingExtern | Schaalscore leesbevorderingsactiviteiten extern (kinderboekenweek/ voorleeswedstrijden) (hoge score = minder activiteiten) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_LeesbevorderingIntern | Schaalscore leesbevorderingsactiviteiten intern (boekbespreking/ boekverslag) (hoge score = minder activiteiten) | Leerkrachtvragenlijst |
| AantalMethodenBL | Aantal methoden dat gebruikt wordt voor begrijpend lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_Verdiependeinstructie | Schaalscore verdiepende instructie (hoge score = weinig instructie) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_Verwerkingsactiviteiten | Schaalscore uitvoer van verwerkingsactiviteiten (hoge score = veel verwerking) | Leerkrachtvragenlijst |
| OnwLP_Vorbereidendeinstructie | Schaalscore voorbereidende instructie (hoge score = weinig instructie) | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_AttitudeLeesonderwijs | Schaalscore attitude t.o.v. leesonderwijs leerkracht (hoge score = lage attitude) | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q01 | Geslacht leerkracht | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q02 | Leeftijd leerkracht in jaren | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_1 | Lerarenopleiding: PABO regulier | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_2 | Lerarenopleiding: PABO zij-instroom | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_3 | Lerarenopleiding: Verkorte PABO | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_4 | Lerarenopleiding: Academische/ universitaire PABO | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_5 | Lerarenopleiding: PA/ kweekschool/ KLOS | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_6 | Lerarenopleiding: Lerarenopleiding VO | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q03_other | Lerarenopleiding: Anders | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04a | Bijscholing: Bijscholing afgelopen twee jaar op het gebied van taal- en/of leesonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_1 | Bijscholing: Doorgaande leerlijn taal-/ leesonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|-----------------|--|-----------------------|
| LkVr_Q04b_2 | Bijscholing: Didactiek begrijpen lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_3 | Bijscholing: Didactiek technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_4 | Bijscholing: Didactiek woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_5 | Bijscholing: Integratie taal-/ zaakvakken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_6 | Bijscholing: Zorgverbreding | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_7 | Bijscholing: Leesproblemen en dyslexie | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_8 | Bijscholing: Gebruik ICT in het taal-/ leesonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04b_other | Anders | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04c_1 | Bijscholing belemmering: Financiële kosten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04c_2 | Bijscholing belemmering: Tijd | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04c_3 | Bijscholing belemmering: Inhoudelijke relevantie | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q04c_4 | Bijscholing belemmering: Gebrek aan ondersteuning management | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q05a | Ervaring: Totaal aantal jaar | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q05b | Ervaring: Aantal jaar sbo | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q05c | Ervaring: Aantal jaar groep 8/ schoolverlaters | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06a_1 | Leesattitude leerkracht: Als leerkracht is het belangrijk om zelf veel boeken te lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06a_2 | Leesattitude leerkracht: Als leerkracht is het belangrijk om leerlingen te stimuleren om boeken en verhalen te lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06a_3 | Leesattitude leerkracht: Het is belangrijk dat je als leerkracht het boekenaanbod op school kent. | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06a_4 | Leesattitude leerkracht: Als leerkracht heb je een invloed op het leesplezier van je leerlingen. | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06a_5 | Leesattitude leerkracht: Het is belangrijk dat je als leerkracht weet welke boeken er zijn voor leerlingen van groep 8/ schoolverlaters. | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_1 | Voordelen van lezen: Lezen leert je meer woorden kennen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_2 | Voordelen van lezen: Lezen stimuleert het empathisch vermogen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_3 | Voordelen van lezen: Lezen stimuleert de fantasie | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_4 | Voordelen van lezen: Lezen biedt een verruimde blik op de wereld | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_5 | Voordelen van lezen: Lezen leert je beter schrijven | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_6 | Voordelen van lezen: Lezen brengt plezier met zich mee | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_7 | Voordelen van lezen: Lezen helpt je om kritisch in de wereld te staan | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q06b_8 | Voordelen van lezen: Lezen traint je geheugen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q07a | Leesgedrag leerkracht: Hoe vaak leest u voor uw eigen plezier | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q07b | Leesgedrag leerkracht: Als u voor uw eigen plezier leest, wat leest u dan vooral? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q08a | Thematisch onderwijs: Biedt u thematisch onderwijs aan waarbinnen ook begrijpend leesonderwijs plaatsvindt? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q08b | Thematisch onderwijs: Aantal thema's per jaar | Leerkrachtvragenlijst |
| LrVr_Q09a_1_R | Integratie vakken: Wereldoriëntatie (geschiedenis en aardrijkskunde) | Leerkrachtvragenlijst |
| LrVr_Q09a_2_R | Integratie vakken: Wetenschap en techniek onderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q09b_1_R | Integratie domeinen: Schrijven | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q09b_2_R | Integratie domeinen: Mondelinge taal | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_1_1 | Gebruikte methode taalonderwijs groep 8 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_1_2 | Gebruikte methode taalonderwijs groep 7 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_1_3 | Gebruikte methode taalonderwijs groep 6 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_2_1 | Gebruikte methode begrijpend lezen groep 8 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_2_2 | Gebruikte methode begrijpend lezen groep 7 | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|------------------|--|-----------------------|
| LkVr_Q10a_2_3 | Gebruikte methode begrijpend lezen groep 6 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_3_1 | Gebruikte methode (voortgezet) technisch lezen groep 8 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_3_2 | Gebruikte methode (voortgezet) technisch lezen groep 7 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_3_3 | Gebruikte methode (voortgezet) technisch lezen groep 6 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_4_1 | Gebruikte methode woordenschat groep 8 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_4_2 | Gebruikte methode woordenschat groep 7 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10a_4_3 | Gebruikte methode woordenschat groep 6 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10b_1 | Methodegebruik: Taalonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10b_2 | Methodegebruik: Begrijpend (en studerend) lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10b_3 | Methodegebruik: Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10b_4 | Methodegebruik: Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10c_1 | Methodegebruik: gebruik aanvullend leer- en oefenmateriaal minstens één keer per week: Taalonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10c_2 | Methodegebruik: gebruik aanvullend leer- en oefenmateriaal minstens één keer per week: Begrijpend (en studerend) lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10c_3 | Methodegebruik: gebruik aanvullend leer- en oefenmateriaal minstens één keer per week: Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10c_4 | Methodegebruik: gebruik aanvullend leer- en oefenmateriaal minstens één keer per week: Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q10c_5 | Methodegebruik: gebruik aanvullend leer- en oefenmateriaal minstens één keer per week: Geen van bovenstaande | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q11a | Hoeveel tijd per week besteedt u in totaal aan doelgericht taalonderwijs in minuten? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q11b_1 | Hoeveel tijd per week besteedt u aan begrijpend (en studerend) lezen in minuten? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q11b_2 | Hoeveel tijd per week besteedt u aan voortgezet technisch lezen in minuten? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q11b_3 | Hoeveel tijd per week besteedt u aan woordenschat in minuten? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q12_1 | Onderwijsvorm: Begrijpend (en studerend) lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q12_2 | Onderwijsvorm: Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q12_3 | Onderwijsvorm: Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_1_1 | Toetsen: Begrijpend lezen - methode | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_1_2 | Toetsen: Begrijpend lezen - leerlingsvolgsysteem | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_2_1 | Toetsen: Studerend lezen - methode | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_2_2 | Toetsen: Studerend lezen - leerlingsvolgsysteem | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_3_1 | Toetsen: Voortgezet technisch lezen - methode | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_3_2 | Toetsen: Voortgezet technisch lezen - leerlingsvolgsysteem | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_4_1 | Toetsen: Woordenschat - methode | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13a_4_2 | Toetsen: Woordenschat - leerlingsvolgsysteem | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13b_1 | Toetsen: Hoe vaak zet u de resultaten van toetsen in voor planning van onderwijs? Begrijpend lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13b_2 | Toetsen: Hoe vaak zet u de resultaten van toetsen in voor planning van onderwijs? Studerend lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13b_3 | Toetsen: Hoe vaak zet u de resultaten van toetsen in voor planning van onderwijs? Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q13b_4 | Toetsen: Hoe vaak zet u de resultaten van toetsen in voor planning van onderwijs? Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|--------------|---|-----------------------|
| LkVr_Q14_1 | In welke groep krijgt Generaliseren van of conclusies trekken uit een tekst voor het eerst bijzondere nadruk? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q14_2 | In welke groep krijgt Evalueren of bekritisieren van de stijl of structuur van een tekst voor het eerst bijzondere nadruk? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q14_3 | In welke groep krijgt Bepalen van perspectief of de intentie van de schrijver voor het eerst bijzondere nadruk? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15a_1 | Begrijpend leesactiviteiten: Hardop voorlezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15a_2 | Begrijpend leesactiviteiten: Leerlingen hardop laten voorlezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15a_3 | Begrijpend leesactiviteiten: Leerlingen stil laten lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15a_4 | Begrijpend leesactiviteiten: Leerlingen systematisch nieuwe woorden leren | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15a_5 | Begrijpend leesactiviteiten: Leerlingen stimuleren om vloeiend te lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_1 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Nieuwe informatie koppelen aan voorkennis van een leerling | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_2 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Modellen/ scaffolds zodat de leerlingen horen hoe een ervaren lezer leest om te begrijpen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_3 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Bespreken van het leesdoel zodat leerlingen weten waarom ze een tekst lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_4 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Leerlingen leren tekstgerelateerde vragen te stellen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_5 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Leerlingen aanmoedigen om teksten te bespreken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_6 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Leerlingen aanmoedigen om de mening die wordt verwoord in de tekst ter discussie te stellen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_7 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Leerlingen aanmoedigen om teksten met verschillende perspectieven te lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_8 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Leerlingen tijd geven om boeken te lezen die ze zelf hebben uitgekozen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15b_9 | Hoe vaak doet u de volgende dingen: Individuele feedback geven aan elke leerling | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_1 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Informatie opzoeken in een tekst | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_10 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_11 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Zelf-monitoren van het lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_2 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Vinden van de hoofdgedachte van een tekst | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_3 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Uitleggen of onderbouwen wat ze van een tekst hebben begrepen met bewijs uit de tekst | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_4 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Aantekeningen maken tijdens het lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_5 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Vergelijken wat ze hebben gelezen met hun persoonlijke ervaringen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_6 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Vergelijken wat ze hebben gelezen met andere dingen die ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|-----------------|--|-----------------------|
| LkVr_Q15c_7 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_8 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Generaliseren of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15c_9 | Hoe vaak laat u de volgende dingen doen: Evalueren of bekritisieren van de stijl of structuur van de tekst die ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15d_1 | Als leerlingen gelezen hebben, hoe vaak laat u dan het volgende doen: Iets schrijven naar aanleiding van wat ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15d_2 | Als leerlingen gelezen hebben, hoe vaak laat u dan het volgende doen: Beantwoorden van mondelinge vragen of geven van een mondelinge samenvatting over wat ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15d_3 | Als leerlingen gelezen hebben, hoe vaak laat u dan het volgende doen: Met elkaar praten over wat ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q15d_4 | Als leerlingen gelezen hebben, hoe vaak laat u dan het volgende doen: Een schriftelijke taak of toets maken over wat ze hebben gelezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_1 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Groepsleerkracht | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_2 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Intern begeleider/ remedial teacher | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_3 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Deelname hulpklas | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_4 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Deelname jaargroep lager | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_5 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Gebruik extra of specifieke leermaterialen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_6 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Anders | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16a_7 | Extra ondersteuning zwakke lezers: Nee | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16aanders | Extra ondersteuning zwakke lezers: Anders | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16b_1 | Tijd zwakke lezers in minuten per week: Begrijpend (en studerend) lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16b_2 | Tijd zwakke lezers in minuten per week: Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q16b_3 | Tijd zwakke lezers in minuten per week: Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17a_1 | Extra ondersteuning sterke lezers: Groepsleerkracht | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17a_2 | Extra ondersteuning sterke lezers: Intern begeleider/ remedial teacher | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17a_3 | Extra ondersteuning sterke lezers: Deelname plusklas | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17a_4 | Extra ondersteuning sterke lezers: Gebruik extra of specifieke leermaterialen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17a_5 | Extra ondersteuning sterke lezers: Anders | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17a_6 | Extra ondersteuning sterke lezers: Nee | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17aanders | | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17b_1 | Tijd sterke lezers in minuten per week: Begrijpend (en studerend) lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17b_2 | Tijd sterke lezers in minuten per week: Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q17b_3 | Tijd sterke lezers in minuten per week: Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18a_1 | Tekstgebruik: Korte verhalen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18a_2 | Tekstgebruik: Langere fictie boeken met hoofdstukken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18a_3 | Tekstgebruik: Toneelstukken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18a_4 | Tekstgebruik: Gedichten/ poëzie | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18a_5 | Tekstgebruik: Stripverhalen | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|-----------------|---|-----------------------|
| LkVr_Q18b_1 | Tekstgebruik: Boeken of tekstboeken met non-fictie onderwerpen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18b_2 | Tekstgebruik: Langere non-fictie boeken met hoofdstukken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18b_3 | Tekstgebruik: Non-fictie artikelen met beschrijvingen of uitleg over dingen, mensen, gebeurtenissen of hoe dingen werken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18b_4 | Tekstgebruik: Niet-doorlopende teksten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18c_1 | Tekstgebruik: Recepten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18c_2 | Tekstgebruik: Knutsel- en/ of proefjesboeken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18c_3 | Tekstgebruik: Gebruiksaanwijzingen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18d_1 | Tekstgebruik: Advertenties, reclameteksten, betogende brochures | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q18d_2 | Tekstgebruik: Betogende artikelen in kranten/ tijdschriften | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q20a | Bibliotheek: Heeft u een bibliotheek of leeshoek in uw klaslokaal? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q20b | Bibliotheek: Hoeveel boektitels heeft u in uw klassenbibliotheek? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q20c | Bibliotheek: Hoeveel verschillende tijdschrifttitels heeft u in uw klassenbibliotheek? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q20d | Bibliotheek: Hoe vaak mogen leerlingen gebruik maken van de klassenbibliotheek? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q20e | Bibliotheek: Mogen leerlingen boeken uit de klassenbibliotheek mee naar huis nemen? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q21a | Taalcoördinator: Is er op school een taal-/leescoördinator? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q21b | Taalcoördinator: In welke mate is de coördinator ondersteunend? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22a | Leesbevordering: Hoe vaak leest u zelf aan de groep voor? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22b | Leesbevordering: Hoe vaak en hoe lang laat u leerlingen stillezen in een door hen zelf gekozen boek? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22ba | Leesbevordering: Hoe vaak en hoe lang laat u leerlingen stillezen in een door hen zelf gekozen boek? Aantal minuten per dag bij optie 1 | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22c | Leesbevordering: Laat u leerlingen boekbesprekingen houden? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22d | Leesbevordering: Laat u leerlingen boekbesprekingen houden? Aantal keer per jaar | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22e | Leesbevordering: Laat u leerlingen schriftelijke boekverslagen maken? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22f | Leesbevordering: Laat u leerlingen schriftelijke boekverslagen maken? Aantal keer per jaar | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22g | Leesbevordering: Deelname aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22h | Leesbevordering: Deelname aan activiteiten in het kader van (regionale) voorleeswedstrijden | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22i | Leesbevordering: Andere activiteiten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q22ianders | | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23a | Digitale faciliteiten: Zijn er digitale apparaten beschikbaar voor begripend lezen die leerlingen kunnen gebruiken? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23b_1 | Digitale faciliteiten beschikbaarheid: De school voorziet elke leerling van een digitaal apparaat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23b_2 | Digitale faciliteiten beschikbaarheid: In de klas zijn digitale apparaten beschikbaar die de leerlingen samen delen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23b_3 | Digitale faciliteiten beschikbaarheid: Er zijn in de school digitale apparaten beschikbaar waar de leerlingen soms gebruik van kunnen maken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23b_4 | Digitale faciliteiten beschikbaarheid: Leerlingen nemen hun eigen digitale apparaat mee | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|-------------|---|-----------------------|
| LkVr_Q23c_1 | Digitale faciliteiten gebruik: De hele klas | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23c_2 | Digitale faciliteiten gebruik: Laag presterende leerlingen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23c_3 | Digitale faciliteiten gebruik: Hoog presterende leerlingen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23c_4 | Digitale faciliteiten gebruik: Leerlingen met speciale behoeften | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_1 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen vragen om digitale teksten te lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_2 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen strategieën aanleren voor het lezen van digitale teksten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_3 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen leren om kritisch te zijn over teksten die ze op internet lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_4 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen vragen om feiten en definities op te zoeken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_5 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen vragen een bepaald onderwerp of probleem te onderzoeken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_6 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen vragen om verhalen of andere teksten te schrijven | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q23d_7 | Digitale faciliteiten gebruik tijdens activiteiten: Leerlingen vragen om een presentaties of andere vorm van communicatie (bijv. video) te maken | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q24a | Huiswerk: leesopdrachten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q24b | Huiswerk: tijd besteed aan leesopdrachten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q25a_1 | COVID-19 aantal leerlingen noodopvang: cruciaal beroep ouder(s) | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q25a_2 | COVID-19 aantal leerlingen noodopvang: kwetsbaar | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q25b | COVID-19: Onderwijsvorm voor meeste leerlingen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q26a | COVID-19: Minuten per week tijdens tweede scholensluiting aan doelgericht taalonderwijs | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q26b_1 | COVID-19: Minuten per week tijdens tweede scholensluiting aan Begrijpend (en studerend) lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q26b_2 | COVID-19: Minuten per week tijdens tweede scholensluiting aan Voortgezet technisch lezen | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q26b_3 | COVID-19: Minuten per week tijdens tweede scholensluiting aan Woordenschat | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q27_1 | COVID-19: Ik bood lessen aan zoals ik dat voor de scholensluiting ook deed | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q27_2 | COVID-19: Ik bood de lessen tijdens de scholensluiting op een aangepaste manier aan door bijvoorbeeld alleen instructie te geven of de instructie in te korten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q27_3 | COVID-19: De leerlingen werkten tijdens de scholensluiting met schriftelijk/ digitaal leer materiaal dat ze voor de scholensluiting ook gebruikten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q27_4 | COVID-19: De leerlingen werkten tijdens de scholensluiting met schriftelijk/ digitaal leer materiaal dat speciaal voor inzet tijdens de scholensluiting door methodemakers en/ of onszelf is ontwikkeld | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q27_5 | COVID-19: De leerlingen werkten tijdens de scholensluiting met oefensoftware die ze voor de scholensluiting niet of nauwelijks gebruikten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q27_6 | COVID-19: De leerlingen kregen tijdens de scholensluiting individueel feedback op de opdrachten die ze maakten | Leerkrachtvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|---|---|-----------------------|
| LkVr_Q27_7 | COVID-19: De leerlingen kregen tijdens de scholensluiting klassikaal feedback op de opdrachten die ze maakten | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q28 | COVID-19: Mochten leerlingen boeken uit de school- en/ of klassenbibliotheek mee naar huis nemen? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q29 | COVID-10: Maakte het lezen in lesmateriaal naar eigen keuze deel uit van de dag-/ weekplanning? | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q29vervolg_1 | COVID-10: Maakte het lezen in lesmateriaal naar eigen keuze deel uit van de dag-/ weekplanning? Aantal keer per week | Leerkrachtvragenlijst |
| LkVr_Q29vervolg_2 | COVID-10: Maakte het lezen in lesmateriaal naar eigen keuze deel uit van de dag-/ weekplanning? Aantal minuten per keer | Leerkrachtvragenlijst |
| SchoolVr_PrestatiegerichtheidOudersLeerlingen | Schaalscore prestatiegerichtheid leerlingen en ouders volgens de schoolleider | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_PrestatiegerichtheidSchool | Schaalscore prestatiegerichtheid school volgens de schoolleider | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q01 | Populatie: Aantal leerlingen op school op 1 maart 2021 | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q02 | Populatie: Aantal leerlingen in groep 8/ schoolverlaters | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q03_1 | Populatie: Hoeveel procent afkomstig uit economisch minder bevoorrechte gezinnen? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q03_2 | Populatie: Hoeveel procent afkomstig uit economisch welgestelde gezinnen? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q04 | Populatie: Hoeveel procent van de leerlingen spreekt thuis Nederlands als eerste taal? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_1 | Populatie: Percentage doorstroom naar VSO dagbesteding/ arbeidsmarkt | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_2 | Populatie: Percentage doorstroom naar VSO vmbo b/k | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_3 | Populatie: Percentage doorstroom naar VSO vmbo g/t | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_4 | Populatie: Percentage doorstroom naar VSO havo/vwo | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_5 | Populatie: Percentage doorstroom praktijkonderwijs | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_6 | Populatie: Percentage doorstroom vmbo b/k | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_7 | Populatie: Percentage doorstroom vmbo g/t | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_8 | Populatie: Percentage doorstroom havo/vwo | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05_9 | Populatie: Percentage doorstroom anders | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q05anders | Populatie: Doorstroom anders, namelijk | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q06_1 | Onderwijs: Aantal lesdagen per jaar | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q06_2 | Onderwijs: Totale lestijd per dag, pauzes niet meegerekend | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q07_1 | Bibliotheek: Beschikt de school over een bibliotheek? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q07_2 | Bibliotheek: Aantal boektitels | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q07_3 | Bibliotheek: Mogen leerlingen materialen uit de bibliotheek mee naar huis nemen? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q08 | Digitale faciliteiten: Bied de school toegang tot digitale materialen? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q09 | Digitale faciliteiten: Aantal computers waar leerlingen gebruik van kunnen maken | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_1 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Lesmaterialen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_10 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Internetverbinding | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_11 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Leerkrachten gespecialiseerd in leesonderwijs | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_12 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Software/ applicaties voor leesinstructie | Schoolvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|-----------------|--|-------------------|
| SchoolVr_q10_13 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Bibliotheekmiddelen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_14 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Materiaal voor leesinstructie | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_2 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Benodigdheden (bijvoorbeeld papier, pennen, materialen) | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_3 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Gebouwen en speelplaatsen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_4 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Verwarming, airconditioning en verlichting | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_5 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Lesruimtes (bijvoorbeeld klaslokalen) | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_6 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Technisch geschoold personeel | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_7 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Technologische voorzieningen om het lesgeven te ondersteunen (bijvoorbeeld digiborden) | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_8 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Technologische voorzieningen om leerlingen te ondersteunen bij het leren en uitdrukken | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q10_9 | Kwaliteit onderwijs, belemmering door tekort: Voorzieningen voor leerlingen met leerproblemen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_1 | Prestatiegerichtheid: Mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_10 | Prestatiegerichtheid: Wens van leerlingen om hun best te doen op school | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_11 | Prestatiegerichtheid: Vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_12 | Prestatiegerichtheid: Respect van leerlingen voor klasgenoten die op school uitblinken | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_2 | Prestatiegerichtheid: Mate waarin leerkrachten het leerplan van de school succesvol implementeren | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_3 | Prestatiegerichtheid: Verwachtingen bij leerkrachten aangaande de prestaties van hun leerlingen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_4 | Prestatiegerichtheid: Mate waarin leerkrachten erin slagen om leerlingen te inspireren | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_5 | Prestatiegerichtheid: Samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van instructie | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_6 | Prestatiegerichtheid: Ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_7 | Prestatiegerichtheid: Bereidheid van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen klaar zijn om te leren (bijv. voldoende slaap, ontbijt) | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_8 | Prestatiegerichtheid: Verwachtingen bij ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q11_9 | Prestatiegerichtheid: Steun van ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_1 | Schoolklimaat, problemen: Te laat op school komen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_10 | Schoolklimaat, problemen: Intimidatie of verbaal geweld van leerkrachten of ander personeel | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_2 | Schoolklimaat, problemen: Spijbelen (ongeorloofde afwezigheid) | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_3 | Schoolklimaat, problemen: Ordeverstoring in de klas | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_4 | Schoolklimaat, problemen: Afkijken | Schoolvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|-----------------|--|-------------------|
| SchoolVr_q12_5 | Schoolklimaat, problemen: Onfatsoenlijk taalgebruik | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_6 | Schoolklimaat, problemen: Vandalisme | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_7 | Schoolklimaat, problemen: Diefstal | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_8 | Schoolklimaat, problemen: Intimidatie of verbaal geweld onder leerlingen (denk ook aan whatsapp, e-mail, etc.) | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q12_9 | Schoolklimaat, problemen: Fysiek geweld onder leerlingen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q13_1 | Basisvaardigheden, percentage op 6-jarige leeftijd | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q13_2 | Basisvaardigheden, percentage op 7-jarige leeftijd | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q13_3 | Basisvaardigheden, percentage op 8-jarige leeftijd | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_1 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: De letters van het alfabet kennen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_10 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Verschillende teksten vergelijken | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_11 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in een tekst | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_12 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Generaliseren van of conclusies trekken uit een tekst | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_13 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Evalueren en bekritisieren van de stijl of structuur van een tekst | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_14 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_2 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Klank-letterkoppeling maken | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_3 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Woorden lezen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_4 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Losse zinnen lezen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_5 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Een samenhangende tekst lezen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_6 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Informatie opzoeken in een tekst | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_7 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Vinden van de hoofdgedachte in een tekst | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_8 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Uitleggen of onderbouwen van wat ze van een tekst hebben begrepen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q14_9 | Onderwijs, voor het eerst bijzondere nadruk in groep: Een tekst vergelijken met hun persoonlijke ervaringen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q15_1 | Schoolleider: Jaren ervaring als schooldirecteur | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q15_2 | Schoolleider: Jaren ervaring als schooldirecteur in het speciaal basisonderwijs | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q16 | Schoolleider: Jaren ervaring als schooldirecteur op deze school | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q17 | Schoolleider: Opleidingsniveau | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q18 | COVID-19: Aantal weken dat het onderwijs beïnvloed is in het schooljaar 2020-2021 door de pandemie | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q19 | COVID-19: Biedt de school instructie op afstand of voorzieningen voor afstandsleren? | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q20_1 | COVID-19, Ondersteuning leren op afstand: Bezorgen van gedrukt lesmateriaal aan leerlingen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q20_2 | COVID-19, Ondersteuning leren op afstand: Online voorzieningen voor leerlingen | Schoolvragenlijst |

| Variabele | Omschrijving | Herkomst |
|------------------|--|-------------------|
| SchoolVr_q20_3 | COVID-19, Ondersteuning leren op afstand: Toegang tot digitale apparaten voor leerlingen | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q20_4 | COVID-19, Ondersteuning leren op afstand: Aanbevelingen voor leerkrachten over het geven van online instructie | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q20_5 | COVID-19, Ondersteuning leren op afstand: Technische ondersteuning voor leerkrachten | Schoolvragenlijst |
| SchoolVr_q20_6 | COVID-19, Ondersteuning leren op afstand: Toegang tot digitale apparaten voor leerkrachten | Schoolvragenlijst |

Bijlage 2: Schaling vragenlijsten

Leerlingvragenlijst

| Variabele | Schaal/ schalen per variabele | Item | Factor ladingen |
|---|---------------------------------|---|-----------------|
| Taalrijkheid thuisomgeving | Ouders: ondersteuning bij lezen | Hoe vaak: | |
| | | Word je door je ouder(s) aangemoedigd om te gaan lezen? | .724 |
| | | Word je door je ouder(s) geholpen een boek te kiezen om te lezen? | .733 |
| | | Lees je zelf een boek terwijl (een van) je ouders ook aan het lezen zijn? | .693 |
| | | Praat je met (een van) je ouders over wat je in je vrije tijd hebt gelezen? | .708 |
| Leesgedrag | Leesgedrag | Hoeveel tijd besteed je op een schooldag aan lezen buiten school? | .830 |
| | | Hoe vaak leen je boeken (of e-books) van school of bij de bibliotheek? | .624 |
| | | Hoe vaak doe je deze dingen buiten school? | |
| | | Ik lees voor mijn plezier | .840 |
| | | Ik lees om dingen te weten te komen | .523 |
| Leesmotivatie | Intrinsiek | Ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind | .675 |
| | | Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezig houd | .774 |
| | | Ik lees omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd | .844 |
| | | Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal | .820 |
| | Extrinsiek | Ik lees omdat ik anderen niet wil teleurstellen | .793 |
| | | Ik lees omdat anderen dit van mij verwachten | .838 |
| | | Ik lees omdat anderen vinden dat ik dat moet doen | .792 |
| | | Ik lees omdat ik dan betere cijfers kan halen op school | .533 |
| Leesattitude | Leesattitude | Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees | .699 |
| | | Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg | .742 |
| | | Ik vind lezen saai* | .761 |
| | | Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen | .735 |
| | | Ik vind lezen leuk | .859 |
| | | Ik leer veel door te lezen | .657 |
| | | Ik vind het leuk om dingen te lezen die me aan het denken zetten | .751 |
| | | Ik vind het leuk om boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden | .733 |
| Leesvertrouwen | Leesvertrouwen | Ik haal vaak goede cijfers bij lezen | .658 |
| | | Ik vind lezen makkelijk | .819 |
| | | Ik vind het moeilijk verhalen te lezen met moeilijke woorden erin* | .589 |
| | | Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas* | .812 |
| | | Ik vind lezen moeilijker dan alle andere vakken* | .800 |
| | | Ik ben gewoon niet goed in lezen* | .843 |
| Waardering van de lessen begrijpend lezen | Inhoudelijke interesse | Ik vind de dingen die ik op school lees leuk | .838 |
| | | De dingen die ik van mijn leerkracht moet lezen zijn interessant | .853 |
| | | Ik ben geïnteresseerd in wat mijn leerkracht zegt bij de lessen over (begrijpend) lezen | .762 |
| | Leerkrachthandelen | Ik weet wat mijn leerkracht van me verwacht bij het (begrijpend) lezen | .530 |
| | | Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen bij de lessen over (begrijpend) lezen | .568 |

| Variabele | Schaal/ schalen per variabele | Item | Factor ladingen |
|-----------|-------------------------------|--|-----------------|
| | | Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb | .660 |
| | | Mijn leerkracht geeft me de kans te laten zien wat ik geleerd heb bij het (begrijpend) lezen | .769 |
| | | Mijn leerkracht doet verschillende dingen om ons te helpen leren bij het (begrijpend) lezen | .774 |
| | | Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak bij het (begrijpend) lezen | .757 |
| | Klassenklimaat | Leerlingen luisteren niet naar wat de leerkracht zegt | .673 |
| | | Er is teveel lawaai voor leerlingen om goed te kunnen werken | .770 |
| | | Mijn leerkracht moet lang wachten voordat de leerlingen stil zijn | .807 |
| | | De leerlingen onderbreken de leerkracht | .796 |
| | | Mijn leerkracht moet ons steeds vertellen dat we ons aan de regels in de klas moeten houden | .740 |

* items is voorafgaand aan de PCA omgepoold zodat alle vragen in een schaal dezelfde richting op wijzen.

Leerkrachtvragenlijst

| Variabele | Schaal/ schalen per variabele | Item | Factor ladingen |
|---|--|--|-----------------|
| Leesonderwijsattitude | Leesonderwijsattitude | Als leerkracht is het belangrijk om zelf veel boeken te lezen. | .55 |
| | | Als leerkracht is het belangrijk om leerlingen te stimuleren om boeken en verhalen te lezen | .68 |
| | | Het is belangrijk dat je als leerkracht het boekenaanbod op school kent. | .80 |
| | | Als leerkracht heb je een invloed op het leesplezier van je leerlingen. | .56 |
| | | Het is belangrijk dat je als leerkracht weet welke boeken er zijn voor leerlingen van groep 8. | .82 |
| Integratie begrip- lezend | Integratie in andere vakken | In hoeverre integreert u begrip- lezend met onderwijs in de volgende vakken?* | |
| | | Wereldoriëntatie: geschiedenis en aardrijkskunde | .88 |
| | | Wetenschap en techniek onderwijs | .91 |
| | Integratie in andere taaldomeinen | In hoeverre integreert u begrip- lezend met andere domeinen van taalonderwijs?* | |
| | | Schrijven (stellen) | .87 |
| | | Mondelinge taal (luisteren, spreken en gesprekken voeren) | .86 |
| Activiteiten tijdens de begrip- lezend leesles | Individuele activiteiten tijdens de les | Leerlingen stil laten lezen | .95 |
| | | Gezamenlijke activiteiten tijdens de les | |
| | Gezamenlijke activiteiten tijdens de les | Hardop voorlezen | .63 |
| | | Leerlingen hardop laten voorlezen | .80 |
| | | Leerlingen systematisch nieuwe woorden leren | .66 |
| | | Leerlingen stimuleren om vloeiend te lezen | .49 |
| Instructies tijdens de begrip- lezend leesles | Vorbereidende instructies tijdens de les | Nieuwe informatie koppelen aan voorkennis van een leerling | .85 |
| | | Modellen/ scaffolds zodat de leerlingen horen hoe een ervaren lezer leest om te begrijpen | .60 |
| | | Bespreken van het leesdoel zodat leerlingen weten waarom ze een tekst lezen | .82 |
| | Verdiepende instructies tijdens de les | Leerlingen aanmoedigen om teksten te bespreken | .63 |
| | | Leerlingen aanmoedigen om de mening die wordt verwoord in de tekst ter discussie te stellen | .88 |
| | | Leerlingen aanmoedigen om teksten met verschillende perspectieven te lezen | .84 |
| | | | |
| Strategieonderwijs tijdens de begrip- lezend leesles | Aanbieden lager orde strategieën | Informatie opzoeken in een tekst | .80 |
| | | Vinden van de hoofdgedachte van een tekst | .86 |
| | | Uitleggen of onderbouwen wat ze van een tekst hebben begrepen met bewijs uit de tekst | .68 |
| | | Aantekeningen maken tijdens het lezen | .35 |
| | | Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn | .54 |
| | Aanbieden hoger orde strategieën | Generaliseren of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen | .47 |
| | | Vergelijken wat ze hebben gelezen met hun persoonlijke ervaringen | .78 |

| Variabele | Schaal/ schalen per variabele | Item | Factor ladingen |
|--|-------------------------------|--|-----------------|
| | | Vergelijken wat ze hebben gelezen met andere dingen die ze hebben gelezen | .84 |
| | | Evalueren of bekritisieren van de stijl of structuur van de tekst die ze hebben gelezen | .72 |
| | | Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver | .68 |
| | | Zelf-monitoren van het lezen (bijv. herkennen wanneer ze iets niet begrijpen) | .38 |
| Verwerking tijdens de begrijpend leesles | Activiteiten ter verwerking | Iets schrijven over of naar aanleiding van wat ze hebben gelezen | .53 |
| | | Beantwoorden van mondelinge vragen of geven van een mondelinge samenvatting over wat ze hebben gelezen | .76 |
| | | Met elkaar praten over wat ze hebben gelezen | .79 |
| | | Een schriftelijke taak of toets maken over wat ze hebben gelezen | .56 |
| Gebruik tekstsoorten | Korte narratieve teksten | Korte verhalen, bijv. fabels, sprookjes, actie verhalen etc. | .32 |
| | | Toneelstukken | .82 |
| | | Gedichten/ poëzie | .38 |
| | Lange narratieve teksten | Langere fictieboeken met hoofdstukken | .42 |
| | | Strips | .73 |
| | Informatieve teksten | Boeken of tekstboeken met non-fictie onderwerpen | .56 |
| | | Langere non-fictie boeken met hoofdstukken | .60 |
| | | Non-fictie artikelen met beschrijving of uitleg | .75 |
| | | Niet-doorlopende teksten, bijv. diagrammen, kaarten, illustraties, foto's en tabellen | .65 |

* items is voorafgaand aan de PCA omgepoold zodat alle vragen in een schaal dezelfde richting op wijzen.

Schoolleidersvragenlijst

| Variabele | Schaal/ schalen per variabele | Item | Factor ladingen | |
|----------------------|-------------------------------|--|--|------|
| Prestatiegerichtheid | School | Mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school | .798 | |
| | | Mate waarin leerkrachten het leerplan van de school succesvol implementeren | .831 | |
| | | Verwachtingen bij leerkrachten aangaande de prestaties van hun leerlingen | .804 | |
| | | Mate waarin leerkrachten erin slagen om leerlingen te inspireren | .709 | |
| | | Samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van instructie | .834 | |
| | Ouders en leerlingen | Ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school | | .743 |
| | | | Bereidheid van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen klaar zijn om te leren (bijv. voldoende slaap, ontbijt) | .852 |
| | | | Verwachtingen bij ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | .802 |
| | | | Steun van ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | .868 |
| | | | Wens van leerlingen om hun best te doen op school | .606 |
| | | Vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken | .828 | |

Bijlage 3: Itemstatistieken schalen

In deze bijlage worden de itemstatistieken gepresenteerd van de items die gebruikt zijn om de schalen te vormen die gebruikt zijn in het peilingsonderzoek.

Statistieken op leerlingniveau

De twee items (ouder A en ouder B) zijn samengevoegd om zo één score te maken voor mate waarin ouders lezen in de vrije tijd. Hierbij telde het hoogste aantal keer als itemscore.

| Hoe vaak zie je je ouders lezen? | | Regulier basisonderwijs | | Speciaal basisonderwijs | |
|----------------------------------|------------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| | | Ouder A | Ouder B | Ouder A | Ouder B |
| <i>Lezen in vrije tijd</i> | | | | | |
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage | 46,8% | 33,6% | 33,3% | 23,7% |
| | N | 1544 | 1110 | 327 | 233 |
| Een of twee keer per week | Percentage | 24,4% | 23,8% | 15,4% | 12,9% |
| | N | 804 | 786 | 151 | 127 |
| Een of twee keer per maand | Percentage | 9,6% | 10,5% | 9,0% | 6,0% |
| | N | 317 | 346 | 88 | 59 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage | 14,4% | 21,2% | 27,6% | 30,4% |
| | N | 474 | 699 | 271 | 299 |
| Kan ik niet invullen | Percentage | 3,3% | 6,8% | 9,6% | 15,0% |
| | N | 109 | 225 | 94 | 147 |
| Onbekend | Percentage | 1,6% | 4,1% | 5,2% | 11,9% |
| | N | 52 | 134 | 51 | 117 |
| <i>Lezen voor werk</i> | | | | | |
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage | 41,6% | 36,5% | 31,0% | 26,4% |
| | N | 1374 | 1200 | 304 | 259 |
| Een of twee keer per week | Percentage | 16,9% | 16,6% | 11,2% | 11,5% |
| | N | 557 | 549 | 110 | 113 |
| Een of twee keer per maand | Percentage | 6,9% | 7,2% | 6,9% | 5,8% |
| | N | 228 | 239 | 68 | 57 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage | 21,5% | 22,5% | 27,5% | 22,7% |
| | N | 710 | 744 | 270 | 223 |
| Kan ik niet invullen | Percentage | 11,1% | 13,1% | 18,1% | 20,6% |
| | N | 365 | 433 | 178 | 202 |
| Onbekend | Percentage | 2,0% | 4,1% | 5,3% | 13,0% |
| | N | 66 | 135 | 52 | 128 |

De volgende items vormen samen de schaal *Lezen: ondersteuning thuis*.

| Aanmoediging door ouders om te lezen | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|--------------------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage N | 18,1% 596 | 16,5% 162 |
| Een of twee keer per week | Percentage N | 29,5% 972 | 18,0% 177 |
| Een of twee keer per maand | Percentage N | 19,0% 627 | 12,6% 124 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage N | 32,5% 1074 | 51,3% 504 |
| Onbekend | Percentage N | 0,9% 31 | 1,5% 15 |

| Hulp bij kiezen boek door ouders | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|----------------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage N | 3,2% 105 | 7,6% 75 |
| Een of twee keer per week | Percentage N | 12,5% 413 | 8,0% 79 |
| Een of twee keer per maand | Percentage N | 23,7% 782 | 13,1% 129 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage N | 59,9% 1976 | 68,8% 676 |
| Onbekend | Percentage N | 0,7% 24 | 2,3% 23 |

| Lezen terwijl ouders ook lezen | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|--------------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage N | 9,0% 297 | 8,1% 80 |
| Een of twee keer per week | Percentage N | 21,0% 692 | 12,1% 119 |
| Een of twee keer per maand | Percentage N | 20,4% 674 | 11,1% 109 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage N | 48,8% 1609 | 67,1% 659 |
| Onbekend | Percentage N | 0,8% 28 | 1,5% 15 |

| Voorlezen door ouders | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|----------------------------|------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage | 4,1% | 4,9% |
| | N | 135 | 48 |
| Een of twee keer per week | Percentage | 5,1% | 4,4% |
| | N | 167 | 43 |
| Een of twee keer per maand | Percentage | 6,2% | 6,5% |
| | N | 206 | 64 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage | 84,4% | 82,5% |
| | N | 2784 | 810 |
| Onbekend | Percentage | 0,2% | 1,7% |
| | N | 8 | 17 |

Dit item is, zoals eerder beschreven in paragraaf 6.1.3, niet meegenomen in de schaal Lezen: ondersteuning thuis.

| Praten over ouders over wat er is gelezen | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|---|------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage | 5,8% | 9,9% |
| | N | 192 | 97 |
| Een of twee keer per week | Percentage | 15,7% | 9,2% |
| | N | 518 | 90 |
| Een of twee keer per maand | Percentage | 20,6% | 11,2% |
| | N | 679 | 110 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage | 57,4% | 68,3% |
| | N | 1895 | 671 |
| Onbekend | Percentage | 0,5% | 1,4% |
| | N | 16 | 14 |

De volgende items vormen samen de schaal *Leesgedrag buiten school*.

| Tijd aan lezen buiten school | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|------------------------------|------------|-------------------------|-------------------------|
| Meer dan 2 uur | Percentage | 4,4% | 5,7% |
| | N | 144 | 56 |
| 1 tot 2 uur | Percentage | 10,8% | 6,6% |
| | N | 357 | 65 |
| 30 minuten tot 1 uur | Percentage | 20,2% | 9,8% |
| | N | 668 | 96 |
| 15 minuten tot 30 minuten | Percentage | 24,9% | 15,3% |
| | N | 823 | 150 |
| 1 minuut tot 15 minuten | Percentage | 18,7% | 19,7% |
| | N | 617 | 193 |
| Geen tijd | Percentage | 19,6% | 40,8% |
| | N | 648 | 401 |
| Onbekend | Percentage | 1,3% | 2,1% |
| | N | 43 | 21 |

| Boeken lenen bij de bibliotheek of school | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|---|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage N | 11,7% 386 | 10,8% 106 |
| Een of twee keer per week | Percentage N | 31,5% 1038 | 15,1% 148 |
| Een of twee keer per maand | Percentage N | 21,0% 693 | 15,7% 154 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage N | 35,0% 1154 | 56,9% 559 |
| Onbekend | Percentage N | 0,9% 29 | 1,5% 15 |

| Lezen voor plezier | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|----------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage N | 28,0% 924 | 15,0% 147 |
| Een of twee keer per week | Percentage N | 24,7% 814 | 15,0% 147 |
| Een of twee keer per maand | Percentage N | 17,2% 567 | 14,6% 143 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage N | 29,4% 970 | 51,3% 504 |
| Onbekend | Percentage N | 0,8% 25 | 4,2% 41 |

| Lezen om dingen te weten te komen | | Regulier basisonderwijs | Speciaal basisonderwijs |
|-----------------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| Elke dag of bijna elke dag | Percentage N | 9,8% 322 | 18,2% 179 |
| Een of twee keer per week | Percentage N | 27,4% 905 | 23,1% 227 |
| Een of twee keer per maand | Percentage N | 30,1% 993 | 20,3% 199 |
| Nooit of bijna nooit | Percentage N | 30,6% 1010 | 34,2% 336 |
| Onbekend | Percentage N | 3,1% 70 | 4,2% 41 |

| Intrinsieke leesmotivatie | | | | | | |
|--|-----|-------------------|-----------------|------------------|------------------------|--------------|
| | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
| Ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind | bo | 27,7% (907) | 36,6% (1209) | 18,9% (624) | 16,3% (538) | 0,7% (22) |
| | sbo | 38,7% (380) | 28,3% (278) | 12,4% (122) | 18,4% (181) | 2,1% (21) |
| Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezig houd | bo | 23,0% (760) | 30,3% (999) | 25,4% (839) | 20,6% (680) | 0,7% (22) |
| | sbo | 26,4% (259) | 25,2% (248) | 20,6% (202) | 25,2% (247) | 2,6% (26) |
| Ik lees omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd | bo | 35,3% (1165) | 27,1% (894) | 17,8% (589) | 19,1% (629) | 0,7% (23) |
| | sbo | 26,2% (257) | 20,7% (203) | 18,8% (185) | 31,9% (313) | 2,4% (24) |
| Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal | bo | 26,7% (882) | 25,0% (825) | 21,5% (711) | 26,0% (858) | 0,7% (24) |
| | sbo | 18,3% (180) | 17,5% (172) | 19,5% (191) | 42,5% (417) | 2,2% (22) |
| Extrinsieke leesmotivatie | | | | | | |
| | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
| Ik lees omdat ik dan betere cijfers op school kan halen | bo | 15,7% (519) | 38,8% (1279) | 26,0% (859) | 19,0% (627) | 0,5% (34) |
| | sbo | 31,1% (305) | 33,3% (327) | 16,4% (161) | 17,5% (172) | 1,7% (17) |
| Ik lees omdat ik anderen niet wil teleurstellen | bo | 2,5% (83) | 9,7% (320) | 22,8% (751) | 64,4% (2126) | 0,6% (20) |
| | sbo | 8,6% (84) | 16,2% (159) | 20,5% (201) | 52,9% (519) | 1,9% (19) |
| Ik lees omdat anderen dit van mij verachten | bo | 3,8% (124) | 13,0% (428) | 25,4% (838) | 57,0% (1881) | 0,9% (29) |
| | sbo | 12,7% (125) | 17,7% (174) | 20,9% (205) | 46,3% (455) | 2,3% (23) |
| Ik lees omdat anderen vinden dat ik dat moet doen | bo | 5,2% (172) | 16,0% (527) | 23,1% (763) | 54,7% (1806) | 1,0% (32) |
| | sbo | 10,3% (101) | 14,9% (146) | 18,5% (182) | 53,8% (528) | 2,5% (25) |

| Leesattitude | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
|---|-----|-------------------|-----------------|------------------|------------------------|--------------|
| Ik vind het leuk om met anderen mensen te praten over wat ik lees | bo | 6,5% (215) | 23,6% (779) | 33,1% (1092) | 36,1% (1190) | 0,7% (24) |
| | sbo | 10,0% (98) | 15,8% (155) | 26,1% (256) | 45,7% (449) | 2,4% (24) |
| Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg | bo | 21,9% (724) | 31,3% (1032) | 21,8% (718) | 23,9% (790) | 1,1% (36) |
| | sbo | 17,7% (174) | 22,1% (217) | 17,6% (173) | 39,6% (389) | 3,0% (29) |
| Ik vind lezen saai | bo | 19,1% (631) | 26,4% (870) | 24,7% (815) | 27,7% (915) | 2,1% (69) |
| | sbo | 36,2% (355) | 24,1% (237) | 14,7% (144) | 20,7% (203) | 4,4% (43) |
| Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen | bo | 7,0% (232) | 17,1% (564) | 36,4% (1202) | 37,9% (1251) | 1,5% (51) |
| | sbo | 7,6% (75) | 13,6% (134) | 22,9% (225) | 52,0% (511) | 3,8% (37) |
| Ik vind lezen leuk | bo | 30,4% (1003) | 32,8% (1082) | 15,7% (519) | 18,5% (609) | 2,6% (87) |
| | sbo | 19,0% (187) | 23,3% (219) | 17,8% (175) | 36,6% (359) | 4,3% (42) |
| Ik leer veel door te lezen | bo | 23,6% (780) | 38,0% (1254) | 23,2% (767) | 12,7% (418) | 2,5% (81) |
| | sbo | 33,0% (324) | 28,2% (277) | 17,4% (171) | 16,9% (166) | 4,5% (44) |
| Ik vind het leuk om dingen te lezen die me aan het denken zetten | bo | 27,4% (905) | 30,2% (997) | 21,7% (716) | 19,6% (648) | 1,0% (34) |
| | sbo | 25,6% (251) | 24,6% (242) | 18,1% (178) | 28,9% (284) | 2,7% (27) |
| Ik vind het leuk om boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden | bo | 32,3% (1067) | 24,9% (821) | 20,1% (662) | 21,7% (716) | 1,0% (34) |
| | sbo | 27,9% (274) | 21,6% (212) | 16,1% (158) | 31,5% (309) | 3,0% (29) |

| Leesvertrouwen | | | | | | |
|---|-----|-------------------|-----------------|------------------|------------------------|----------|
| | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
| Ik haal vaak goede cijfers bij lezen | bo | 35,5% | 42,3% | 16,4% | 4,5% | 1,5% |
| | sbo | 36,7% | 38,9% | 13,7% | 6,9% | 3,8% |
| Ik vind lezen makkelijk | bo | 56,7% | 30,2% | 8,8% | 2,8% | 1,5% |
| | sbo | 48,5% | 28,8% | 12,2% | 7,2% | 3,3% |
| Ik vind het moeilijk verhalen te lezen met moeilijke woorden erin | bo | 13,2% | 33,0% | 26,8% | 25,9% | 1,1% |
| | sbo | 24,5% | 29,4% | 17,1% | 25,6% | 3,5% |
| Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas | bo | 7,9% | 12,0% | 21,0% | 57,5% | 1,7% |
| | sbo | 14,2% | 16,1% | 18,5% | 47,8% | 3,5% |
| Ik vind lezen moeilijker dan andere vakken | bo | 5,1% | 10,2% | 18,7% | 64,9% | 1,2% |
| | sbo | 9,5% | 13,0% | 20,1% | 54,1% | 3,4% |
| Ik ben gewoon niet goed in lezen | bo | 5,6% | 10,5% | 19,8% | 62,5% | 1,7% |
| | sbo | 11,5% | 13,5% | 16,7% | 54,8% | 3,5% |
| Inhoudelijke interesse | | | | | | |
| | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
| Ik vind de dingen die ik op school lees leuk | bo | 425 13,0% | 1614 49,5% | 860 26,4% | 364 11,2% | 55 |
| | sbo | 167 17,5% | 382 40,1% | 235 24,7% | 168 17,6% | 48 |
| De dingen die ik van mijn leerkracht moet lezen zijn interessant | bo | 230 7,1% | 1389 43,0% | 1187 35,8% | 426 13,2% | 86 |
| | sbo | 147 15,6% | 371 39,4% | 232 24,7% | 191 20,3% | |
| Ik ben geïnteresseerd in wat mijn leerkracht zegt bij de lessen over (begrijpend) lezen | bo | 634 19,5% | 1474 54,4% | 780 24,0% | 359 10,8% | 71 |
| | sbo | 261 27,9% | 351 37,5% | 206 22,0% | 117 12,5% | 65 |

| Leerkracht handelen | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
|--|-----|-------------------|-----------------|------------------|------------------------|----------|
| Ik weet wat mijn leerkracht van me verwacht bij het (begrijpend) lezen | bo | 1348 41,6% | 1375 42,5% | 374 11,3% | 142 4,4% | 79 |
| | sbo | 456 49,1% | 316 34,1% | 106 11,4% | 50 5,4% | 72 |
| Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen bij de lessen over (begrijpend) lezen | bo | 1808 54,5% | 1138 34,3% | 231 7,0% | 71 2,2% | 70 |
| | sbo | 466 49,7% | 331 35,3% | 93 9,9% | 47 5,0% | 63 |
| Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb | bo | 555 17,2% | 1169 36,2% | 1015 31,5% | 487 15,1% | 92 |
| | sbo | 235 25,3% | 305 32,8% | 207 22,3% | 182 19,6% | 71 |
| Mijn leerkracht geeft me de kans te laten zien wat ik geleerd heb bij het (begrijpend) lezen | bo | 1268 39,2% | 1213 37,5% | 564 17,4% | 192 5,9% | 81 |
| | sbo | 438 47,2% | 272 29,3% | 147 15,8% | 71 7,7% | 72 |
| Mijn leerkracht doet verschillende dingen om ons te helpen leren bij het (begrijpend) lezen | bo | 1743 53,7% | 1092 33,7% | 302 9,3% | 107 3,3% | 74 |
| | sbo | 537 57,6% | 272 29,2% | 69 7,4% | 54 5,8% | 68 |
| Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak bij het (begrijpend) lezen | bo | 1592 49,0% | 1142 35,1% | 386 11,6% | 129 3,9% | 69 |
| | sbo | 512 54,6% | 267 28,5% | 95 10,1% | 64 6,8% | 62 |

| Klassenklimaat | | Elke les of bijna elke les | In ongeveer de helft van de lessen | Sommige lessen | Nooit | Onbekend |
|---|-----|----------------------------|------------------------------------|----------------|--------------|----------|
| Leerlingen luisteren niet naar wat de leerkracht zegt | bo | 432 13,2% | 749 23,0% | 1865 57,2% | 215 6,6% | 57 |
| | sbo | 185 19,8% | 194 20,8% | 475 50,9% | 79 8,5% | 67 |
| Er is teveel lawaai voor leerlingen om goed te kunnen werken | bo | 458 14,1% | 795 24,4% | 1694 52,1% | 305 9,4% | 66 |
| | sbo | 204 22,0% | 222 23,9% | 383 41,3% | 118 12,7% | 73 |
| Mijn leerkracht moet lang wachten voordat de leerlingen stil zijn | bo | 769 23,7% | 787 24,3% | 1503 46,3% | 185 5,7% | 74 |
| | sbo | 289 31,3% | 199 21,5% | 348 37,7% | 88 9,5% | 76 |
| De leerlingen onderbreken de leerkracht | bo | 534 16,5% | 662 20,4% | 1687 52,1% | 357 11,0% | 74 |
| | sbo | 234 25,2% | 219 23,6% | 361 38,9% | 113 12,2% | 73 |
| Mijn leerkracht moet ons steeds vertellen dat we ons aan de regels in de klas moeten houden | bo | 379 11,6% | 599 18,4% | 1522 46,7% | 757 23,2% | 61 |
| | sbo | 276 29,8% | 173 18,7% | 345 37,3% | 132 14,3% | 74 |

Statistieken op leerkrachtniveau

| Leesonderwijsattitude | | Helemaal mee eens | Beetje mee eens | Niet zo mee eens | Helemaal niet mee eens | Onbekend |
|--|-----|-------------------|-----------------|------------------|------------------------|----------|
| Als leerkracht is het belangrijk om zelf veel boeken te lezen. | bo | 70 47,3% | 58 39,2% | 18 12,2% | 2 1,4% | 32 |
| | sbo | 23 37,7% | 30 49,2% | 7 11,5% | 1 1,6% | 25 |
| Als leerkracht is het belangrijk om leerlingen te stimuleren om boeken en verhalen te lezen | bo | 59 96,7% | 2 3,3% | 0 0,0% | 0 0,0% | 32 |
| | sbo | 138 93,2% | 9 6,1% | 0 0,0% | 1 0,7% | 25 |
| Het is belangrijk dat je als leerkracht het boekenaanbod op school kent. | bo | 80 54,1% | 62 41,9% | 5 3,4% | 1 0,7% | 32 |
| | sbo | 40 64,5% | 21 33,9% | 1 1,6% | 0 0,0% | 24 |
| Als leerkracht heb je een invloed op het leesplezier van je leerlingen. | bo | 107 72,3% | 38 25,7% | 1 0,7% | 2 1,4% | 32 |
| | sbo | 49 80,3% | 10 16,4% | 2 3,3% | 0 0,0% | 26 |
| Het is belangrijk dat je als leerkracht weet welke boeken er zijn voor leerlingen van groep 8. | bo | 103 69,6% | 41 27,7% | 3 2,0% | 1 0,7% | 32 |
| | sbo | 45 73,8% | 14 23,0% | 2 3,3% | 0 0,0% | 25 |

Integratie begrijpend lezen met...

| | | Altijd | Regelmatig | Soms | Nooit | Onbekend |
|------------------------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| Schrijven | bo | 7 4,8% | 48 32,7% | 72 48,9% | 20 13,6% | 33 |
| | sbo | 2 3,3% | 14 23,0% | 28 45,9% | 17 27,9% | 25 |
| Mondelinge taal | bo | 13 8,8% | 68 45,9% | 57 38,5% | 10 6,8% | 32 |
| | sbo | 7 11,5% | 26 42,6% | 22 36,1% | 6 9,8% | 25 |
| Wereldoriëntatie | bo | 27 18,2% | 71 48,0% | 39 26,4% | 11 7,4% | 32 |
| | sbo | 13 21,3% | 29 47,5% | 16 26,2% | 3 4,9% | 25 |
| Wetenschap en techniek | bo | 12 8,2% | 38 25,9% | 51 34,7% | 46 31,2% | 33 |
| | sbo | 6 10,0% | 15 25,0% | 20 33,3% | 19 31,7% | 26 |

| Gezamenlijke activiteiten en stillezen | | Elke dag of bijna elke dag | Een of twee keer per week | Een of twee keer per maand | Nooit of bijna nooit | Onbekend |
|--|-----|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|----------|
| Hardop voorlezen | bo | 72 49,7% | 65 44,8% | 3 2,1% | 5 3,4% | 35 |
| | sbo | 42 71,2% | 15 25,4% | 2 3,4% | 0 0,0% | 27 |
| Leerlingen hardop laten voorlezen | bo | 62 42,8% | 74 51,0% | 4 2,8% | 5 3,4% | 35 |
| | sbo | 34 58,6% | 18 31,0% | 5 8,6% | 1 1,7% | 28 |
| Leerlingen stil laten lezen ¹⁰⁹ | bo | 120 82,8% | 25 17,2% | 0 0,0% | 0 0,0% | 35 |
| | sbo | 51 86,4% | 8 13,6% | 0 0,0% | 0 0,0% | 27 |
| Leerlingen systematisch nieuwe woorden leren | bo | 18 12,4% | 112 77,2% | 10 6,9% | 5 3,4% | 35 |
| | sbo | 15 25,4% | 40 67,8% | 3 5,1% | 1 1,7% | 27 |
| Leerlingen stimuleren om vloeiend te lezen | bo | 46 31,7% | 66 45,5% | 18 12,4% | 15 10,3% | 35 |
| | sbo | 24 40,7% | 27 45,8% | 4 6,8% | 4 6,8% | 27 |

109 Dit item vormde een 'eigen schaal'. In de analyses is dit item niet meegenomen, omdat er geen leerkrachten waren die aangaven dit één of twee keer per maand of minder te doen. Het item is daarmee weinig onderscheidend tussen leerlingen.

| Vorbereidende instructie | | | Elke of bijna elke les | Ongeveer in de helft van de lessen | Enkele lessen | Nooit | Onbekend |
|---|-----|-------|------------------------|------------------------------------|---------------|-------|----------|
| Nieuwe informatie koppelen aan voorkennis van een leerling | bo | 114 | 24 | 7 | 0 | 35 | |
| | | 78,6% | 16,6% | 4,8% | 0,0% | | |
| | sbo | 49 | 8 | 3 | 0 | 26 | |
| | | 81,7% | 13,3% | 5,0% | 0,0% | | |
| Modellen/ scafolden zodat de leerlingen horen hoe een ervaren lezer leest om te begrijpen | bo | 99 | 31 | 15 | 0 | 35 | |
| | | 68,3% | 21,4% | 10,3% | 0,0% | | |
| | sbo | 42 | 10 | 8 | 0 | 26 | |
| | | 70,0% | 16,7% | 13,3% | 0,0% | | |
| Bespreken van het leesdoel zodat leerlingen weten waarom ze een tekst lezen | bo | 108 | 31 | 6 | 0 | 35 | |
| | | 74,5% | 21,4% | 4,1% | 0,0% | | |
| | sbo | 45 | 9 | 5 | 0 | 27 | |
| | | 76,3% | 15,3% | 8,5% | 0,0% | | |

| Verdiepende instructie | | | Elke of bijna elke les | Ongeveer in de helft van de lessen | Enkele lessen | Nooit | Onbekend |
|---|-----|-------|------------------------|------------------------------------|---------------|-------|----------|
| Leerlingen aanmoedigen om teksten te bespreken | bo | 79 | 58 | 7 | 1 | 35 | |
| | | 54,5% | 40,0% | 4,8% | 0,7% | | |
| | sbo | 18 | 32 | 9 | 1 | 26 | |
| | | 30,0% | 53,3% | 15,0% | 1,7% | | |
| Leerlingen aanmoedigen om de mening die wordt verwoord in de tekst ter discussie te stellen | bo | 76 | 50 | 18 | 1 | 35 | |
| | | 52,4% | 34,5% | 12,4% | 0,7% | | |
| | sbo | 17 | 27 | 12 | 3 | 27 | |
| | | 28,8% | 45,8% | 20,3% | 5,1% | | |
| Leerlingen aanmoedigen om teksten met verschillende perspectieven te lezen | bo | 33 | 59 | 46 | 7 | 35 | |
| | | 22,8% | 40,7% | 31,7% | 4,8% | | |
| | sbo | 9 | 18 | 30 | 3 | 26 | |
| | | 28,8% | 45,8% | 20,3% | 5,1% | | |

| Aanbieden lager orde strategieën | | Elke of bijna elke dag | Een of twee keer per week | Een of twee keer per maand | Nooit of bijna nooit | Onbekend |
|---|-----|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|----------|
| Informatie opzoeken in een tekst | bo | 68 | 69 | 9 | 0 | 34 |
| | | 46,6% | 47,3% | 6,2% | 0,0% | |
| | sbo | 30 | 27 | 3 | 0 | 26 |
| | | 50,0% | 45,0% | 5,0% | 0,0% | |
| Vinden van de hoofdgedachte van een tekst | bo | 26 | 91 | 29 | 0 | 34 |
| | | 17,8% | 62,3% | 19,9% | 0,0% | |
| | sbo | 13 | 36 | 10 | 1 | 26 |
| | | 21,7% | 60,0% | 16,7% | 1,7% | |
| Uitleggen of onderbouwen wat ze van een tekst hebben begrepen met bewijs uit de tekst | bo | 34 | 90 | 20 | 2 | 34 |
| | | 23,3% | 61,6% | 13,7% | 1,4% | |
| | sbo | 15 | 32 | 9 | 3 | 27 |
| | | bo | bo | 15,3% | 5,1% | |
| Aantekeningen maken tijdens het lezen | bo | 25 | 75 | 31 | 15 | 34 |
| | | 17,1% | 51,4% | 21,2% | 10,3% | |
| | sbo | 3 | 22 | 18 | 17 | 26 |
| | | 5,0% | 36,7% | 30,0% | 28,3% | |
| Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn | bo | 32 | 74 | 35 | 5 | 34 |
| | | 21,9% | 50,7% | 24,0% | 3,4% | |
| | sbo | 16 | 31 | 12 | 1 | 26 |
| | | 26,7% | 51,7% | 20,0% | 1,7% | |
| Generaliseren of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen | bo | 40 | 78 | 26 | 1 | 35 |
| | | 27,6% | 53,8% | 17,9% | 0,7% | |
| | sbo | 12 | 34 | 12 | 2 | 26 |
| | | 20,0% | 56,7% | 20,0% | 3,3% | |

| Aanbieden hoger orde strategieën | | Elke of bijna elke dag | Een of twee keer per week | Een of twee keer per maand | Nooit of bijna nooit | Onbekend |
|---|-----|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|----------|
| Vergelijken wat ze hebben gelezen met hun persoonlijke ervaringen | bo | 21 14,5% | 64 44,1% | 52 35,9% | 8 5,5% | 35 |
| | sbo | 12 20,0% | 29 48,3% | 14 23,3% | 5 8,3% | 26 |
| Vergelijken wat ze hebben gelezen met andere dingen die ze hebben gelezen | bo | 14 9,6% | 60 41,1% | 62 42,5% | 10 6,8% | 34 |
| | sbo | 2 3,4% | 28 47,5% | 22 37,3% | 7 11,9% | 27 |
| Evalueren of bekritisieren van de stijl of structuur van de tekst die ze hebben gelezen | bo | 9 6,2% | 53 36,6% | 53 36,6% | 30 20,7% | 35 |
| | sbo | 2 3,3% | 19 31,7% | 24 40,0% | 15 25,0% | 26 |
| Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver | bo | 11 7,6% | 52 35,9% | 69 47,6% | 13 9,0% | 35 |
| | sbo | 2 3,3% | 20 33,3% | 26 43,3% | 12 20,0% | 26 |
| Zelf-monitoren van het lezen (bijv. herkennen wanneer ze iets niet begrijpen) | bo | 37 25,5% | 65 44,8% | 36 24,8% | 7 4,8% | 35 |
| | sbo | 17 28,3% | 31 51,7% | 8 13,3% | 4 6,7% | 26 |

| Activiteiten ter verwerking | | Elke of bijna elke dag | Een of twee keer per week | Een of twee keer per maand | Nooit of bijna nooit | Onbekend |
|---|-----|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|----------|
| Iets schrijven over of naar aanleiding van wat ze hebben gelezen | bo | 6 | 37 | 68 | 35 | 34 |
| | sbo | 4,1% | 25,3% | 46,6% | 24,0% | 26 |
| | | 2 | 12 | 34 | 12 | 26 |
| | | 3,3% | 20,0% | 56,7% | 20,0% | |
| Beantwoorden van mondelinge vragen of geven van een mondelinge samenvatting | bo | 40 | 69 | 32 | 5 | 34 |
| | sbo | 27,4% | 47,3% | 21,9% | 3,4% | 26 |
| | | 21 | 27 | 11 | 1 | 26 |
| | | 35,0% | 45,0% | 18,3% | 1,7% | |
| Met elkaar praten over wat ze hebben gelezen | bo | 28 | 77 | 37 | 4 | 34 |
| | sbo | 19,2% | 52,7% | 25,3% | 2,7% | 26 |
| | | 16 | 27 | 9 | 8 | 26 |
| | | 26,7% | 45,0% | 15,0% | 13,3% | |
| Een schriftelijke taak of toets maken over wat ze hebben gelezen | bo | 14 | 38 | 71 | 23 | 34 |
| | sbo | 9,6% | 26,0% | 48,6% | 15,8% | 26 |
| | | 3 | 16 | 26 | 15 | 26 |
| | | 5,0% | 26,7% | 43,3% | 25,0% | |

| Tekstsoorten ¹¹⁰ | | Elke of bijna elke dag | Een of twee keer per week | Een of twee keer per maand | Nooit of bijna nooit | Onbekend |
|--|-----|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|----------|
| Korte verhalen | bo | 18 12,7% | 41 28,9% | 64 45,1% | 19 13,4% | 9 |
| | sbo | 6 10,2% | 18 30,5% | 25 42,4% | 10 16,9% | 7 |
| Langere fictieboeken met hoofdstukken | bo | 51 36,4% | 36 25,7% | 32 22,9% | 21 15,0% | 11 |
| | sbo | 23 39,7% | 15 25,9% | 8 13,8% | 12 20,7% | 8 |
| Toneelstukken | bo | 4 2,8% | 11 7,7% | 41 28,9% | 86 60,6% | 9 |
| | sbo | 0 0% | 3 5,4% | 15 26,8% | 38 67,9% | 10 |
| Gedichten/ poëzie | bo | 2 1,4% | 11 7,7% | 74 52,1% | 55 38,7% | 9 |
| | sbo | 0 0% | 4 6,8% | 38 64,4% | 17 28,8% | 7 |
| Stripverhalen | bo | 16 11,3% | 57 40,4% | 50 35,5% | 18 12,8% | 10 |
| | sbo | 15 25,4% | 21 35,6% | 17 28,8% | 6 10,2% | 7 |
| Boeken of teksten met non-fictie onderwerpen | bo | 37 26,1% | 64 45,1% | 36 25,4% | 5 3,5% | 9 |
| | sbo | 21 36,8% | 22 38,6% | 11 19,3% | 3 5,3% | 9 |
| Langere non-fictie boeken met hoofdstukken | bo | 17 12,0% | 27 19,0% | 59 41,5% | 39 27,5% | 9 |
| | sbo | 7 | 15 | 14 | 19 | 11 |

110 In de vragenlijst is ook gevraagd hoe vaak leerkrachten instructieve en betogende tekstsoorten gebruiken. Van deze tekstsoorten werd echter aangegeven dat deze maar weinig gebruikt worden. Deze zijn daarom ook niet meegenomen in het onderzoek.

| Tekstsoorten ¹¹⁰ | | Frequentie | | | | |
|-----------------------------|-----|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|----------|
| | | Elke of bijna elke dag | Een of twee keer per week | Een of twee keer per maand | Nooit of bijna nooit | Onbekend |
| | | 12,7% | 27,3% | 25,5% | 34,5% | |
| Non-fictie artikelen | bo | 15 | 47 | 63 | 16 | 10 |
| | | 10,6% | 33,3% | 44,7% | 11,3% | |
| | sbo | 7 | 17 | 23 | 10 | 9 |
| | | 12,3% | 29,8% | 40,4% | 17,5% | |
| Niet-doorlopende teksten | bo | 13 | 66 | 50 | 12 | 10 |
| | | 9,2% | 46,8% | 35,5% | 8,5% | |
| | sbo | 4 | 19 | 16 | 18 | 9 |
| | | 7,0% | 33,3% | 28,1% | 31,6% | |

Statistieken op schoolniveau

Prestatiegerichtheid school

| | | Heel hoog | Hoog | Gemiddeld | Laag | Zeer laag | Onbekend |
|--|-----|-----------|-------------|-------------|------------|-----------|----------|
| Mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school | bo | 5 6,5% | 44 57,1% | 26 33,8% | 2 2,6% | 0 0,0% | 33 |
| | sbo | 1 3,8% | 11 42,3% | 12 46,2% | 2 7,7% | 0 0,0% | 15 |
| Mate waarin leerkrachten het leerplan van de school succesvol implementeren | bo | 6 7,7% | 36 46,2% | 34 43,6% | 2 2,6% | 0 0,0% | 32 |
| | sbo | 1 3,8% | 9 34,6% | 14 53,8% | 2 7,7% | 0 0,0% | 15 |
| Verwachtingen bij leerkrachten aangaande de prestaties van hun leerlingen | bo | 4 5,2% | 49 63,6% | 22 28,6% | 2 2,6% | 0 0,0% | 33 |
| | sbo | 2 7,7% | 11 42,3% | 9 34,6% | 4 15,4% | 0 0,0% | 15 |
| Mate waarin leerkrachten erin slagen om leerlingen te inspireren | bo | 5 6,4% | 46 59,0% | 26 33,3% | 1 1,3% | 0 0,0% | 32 |
| | sbo | 2 7,7% | 13 50,0% | 10 38,5% | 1 3,8% | 0 0,0% | 15 |
| Samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van instructie | bo | 5 6,4% | 40 51,3% | 27 34,6% | 6 7,7% | 0 0,0% | 32 |
| | sbo | 1 4,0% | 13 52,0% | 8 32,0% | 3 12,0% | 0 0,0% | 16 |

| Prestatiegerichtheid ouders en leerlingen | | | | | | | |
|--|-----|-----------|-------|-----------|-------|-----------|----------|
| | | Heel hoog | Hoog | Gemiddeld | Laag | Zeer laag | Onbekend |
| Ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school | bo | 6 | 33 | 30 | 9 | 0 | 32 |
| | | 7,7% | 42,3% | 38,5% | 11,5% | 0,0% | |
| | sbo | 0 | 3 | 7 | 15 | 1 | 15 |
| | | 0,0% | 11,5% | 26,9% | 57,7% | 3,8% | |
| Bereidheid van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen klaar zijn om te leren (bijv. voldoende slaap, ontbijt) | bo | 4 | 35 | 33 | 6 | 0 | 32 |
| | | 5,1% | 44,9% | 42,3% | 7,7% | 0,0% | |
| | sbo | 0 | 1 | 12 | 13 | 0 | 15 |
| | | 0,0% | 3,8% | 46,2% | 50,0% | 0,0% | |
| Verwachtingen bij ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | bo | 10 | 38 | 29 | 1 | 0 | 32 |
| | | 12,8% | 48,7% | 37,2% | 1,3% | 0,0% | |
| | sbo | 0 | 3 | 19 | 4 | 0 | 15 |
| | | 0,0% | 11,5% | 73,1% | 15,4% | 0,0% | |
| Steun van ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | bo | 5 | 26 | 42 | 5 | 0 | 32 |
| | | 6,4% | 33,3% | 53,8% | 6,4% | 0,0% | |
| | sbo | 0 | 3 | 10 | 12 | 1 | 15 |
| | | 0,0% | 11,5% | 38,5% | 46,2% | 3,8% | |
| Wens van leerlingen om hun best te doen op school | bo | 2 | 44 | 30 | 1 | 0 | 33 |
| | | 2,6% | 57,1% | 39,0% | 1,3% | 0,0% | |
| | sbo | 0 | 7 | 17 | 2 | 0 | 15 |
| | | 0,0% | 26,9% | 65,4% | 7,7% | 0,0% | |
| Vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken | bo | 4 | 18 | 47 | 9 | 0 | 32 |
| | | 5,1% | 23,1% | 60,3% | 11,5% | 0,0% | |
| | sbo | 0 | 0 | 8 | 6 | 12 | 15 |
| | | 0,0% | 0,0% | 30,8% | 23,1% | 46,2% | |

Bijlage 4: Interbeoordelaarsovereenstemming per opgave

| Item | Cohen's Kappa | Asymptotic SE | Approximate Significance | N |
|-------------------|---------------|---------------|--------------------------|-----|
| 10022 | 0,432 | 0,067 | <0,001 | 137 |
| 30014 | 0,515 | 0,049 | <0,001 | 185 |
| 10055 | 0,537 | 0,055 | <0,001 | 172 |
| 10054 | 0,538 | 0,050 | <0,001 | 172 |
| 60094 | 0,545 | 0,053 | <0,001 | 168 |
| 10049 | 0,554 | 0,063 | <0,001 | 132 |
| 10004 | 0,570 | 0,047 | <0,001 | 188 |
| 10050 | 0,574 | 0,072 | <0,001 | 163 |
| 10013 | 0,577 | 0,062 | <0,001 | 121 |
| 10053 | 0,586 | 0,050 | <0,001 | 184 |
| 60091 | 0,606 | 0,064 | <0,001 | 158 |
| 60096 | 0,627 | 0,050 | <0,001 | 168 |
| 60095 | 0,631 | 0,053 | <0,001 | 168 |
| 10047 | 0,632 | 0,060 | <0,001 | 133 |
| 60092 | 0,647 | 0,059 | <0,001 | 117 |
| 40047 | 0,650 | 0,050 | <0,001 | 171 |
| 20021 | 0,655 | 0,053 | <0,001 | 128 |
| 10058 | 0,658 | 0,055 | <0,001 | 120 |
| 30009 | 0,665 | 0,139 | <0,001 | 69 |
| 10046 | 0,683 | 0,043 | <0,001 | 181 |
| 20007 | 0,689 | 0,128 | <0,001 | 38 |
| 60093 | 0,706 | 0,056 | <0,001 | 117 |
| 20008 | 0,715 | 0,066 | <0,001 | 128 |
| 10015 | 0,716 | 0,046 | <0,001 | 185 |
| 10048 | 0,724 | 0,058 | <0,001 | 133 |
| 10001 | 0,754 | 0,041 | <0,001 | 172 |
| 10044 | 0,757 | 0,042 | <0,001 | 161 |
| 30005 | 0,759 | 0,039 | <0,001 | 187 |
| 10062 | 0,766 | 0,051 | <0,001 | 180 |
| 10045 | 0,770 | 0,039 | <0,001 | 183 |
| 10034 | 0,777 | 0,042 | <0,001 | 184 |
| gemiddelde | 0,646 | | | |
| mediaan | 0,650 | | | |

Bijlage 5: Nulmodellen

Tabel 58: Nulmodellen voor Leesvaardigheid, Begrijpen, Interpretieren, Evalueren en Samenvatten met school als niveau 2 (in plaats van klas)

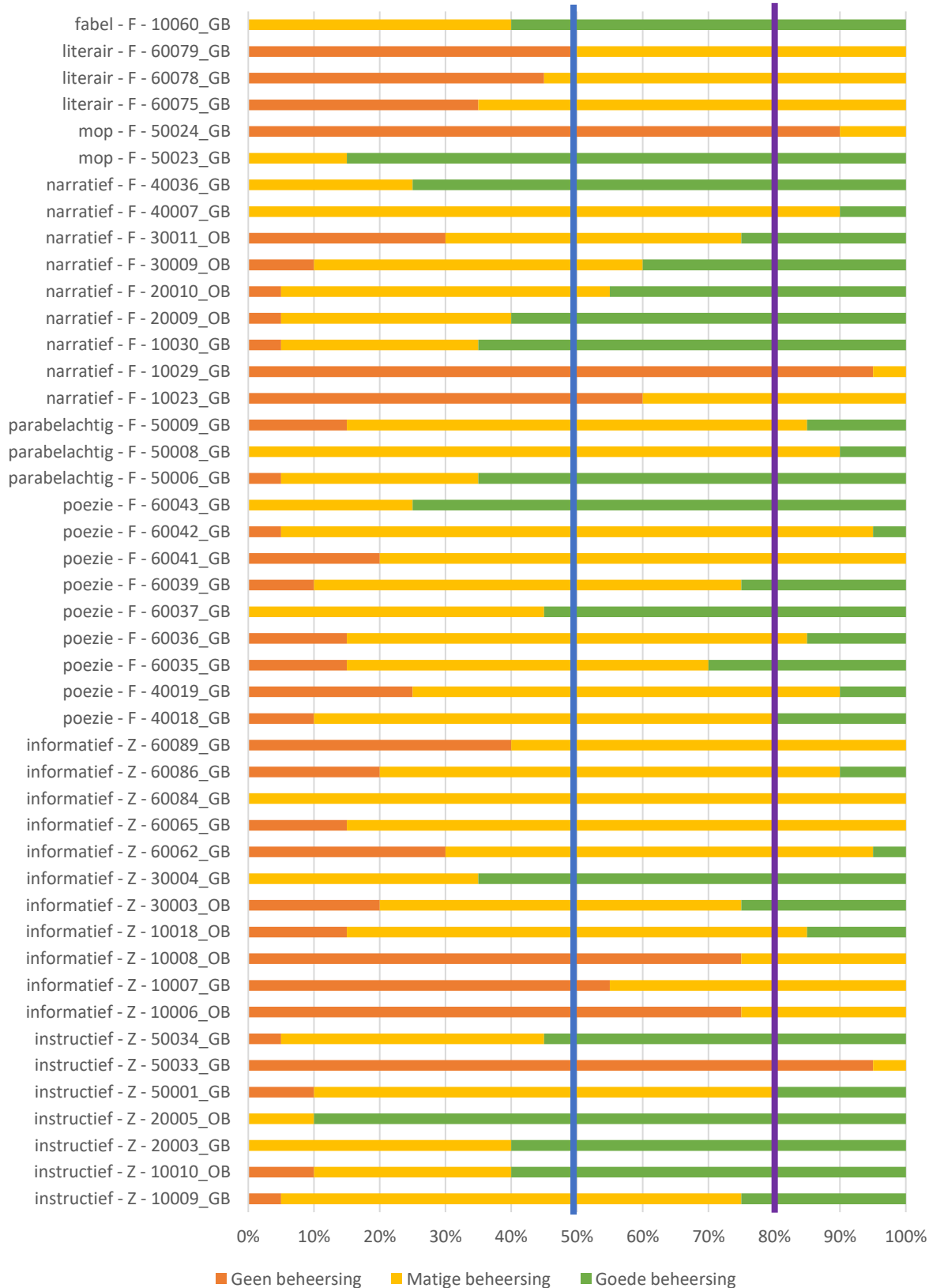
| | Leesvaardigheid | | Begrijpen | | Interpreteren | | Evalueren | | Samenvatten | |
|------------------------------|-----------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|
| | β | p | β | p | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | | | | | |
| Intercept | 0.21 | <.001 | 0.20 | <.001 | 0.18 | <.001 | 0.16 | <.001 | 0.20 | <.001 |
| TypeOnderwijs ¹¹¹ | -1.09 | <.001 | -1.05 | <.001 | -0.93 | <.001 | -0.93 | <.001 | -1.07 | <.001 |
| Random effecten | | | | | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.07 | | 0.05 | | 0.05 | | 0.08 | | 0.04 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.73 | | 0.77 | | 0.81 | | 0.80 | | 0.79 | |
| ICC | 0.09 | | 0.06 | | 0.06 | | 0.09 | | 0.05 | |

111 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

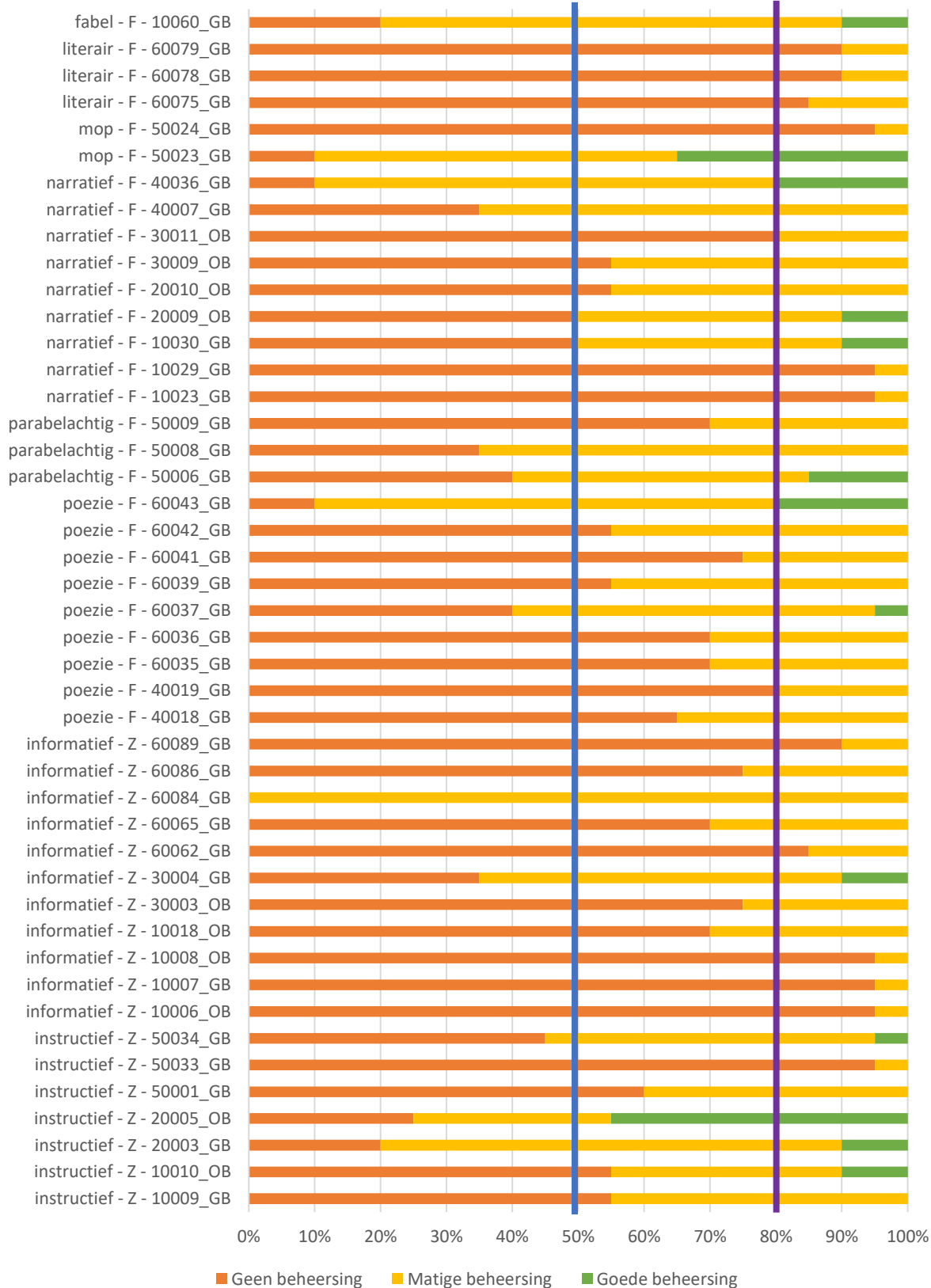
Bijlage 6: Figuren moeilijkheid per item

Figuren moeilijkheid per item, uitgesplitst naar basis- en speciaal basisonderwijs. Per schaal zijn de items geordend op tekstsoort (zakelijk (Z) / fictie (F)), en vervolgens binnen tekstsoort ook nog op teksttype. De G in het item nummer geeft aan dat het om een gesloten vraag gaat; de O in het itemnummer geeft aan dat het om een open vraag gaat. De blauwe lijn in de figuren markeert het p50-punt (vaardigheid gemiddelde lezer); de paarse lijn in de figuren markeert het p80-punt (vaardigheid sterke lezer). De rode kleur in de figuren geeft aan bij welk percentage leerlingen sprake is van geen beheersing; de oranje/ gele kleur in de figuren geeft aan bij welk percentage leerlingen sprake is van een matige beheersing; de groene kleur in de figuren geeft aan bij welk percentage leerlingen sprake is van een goede beheersing.

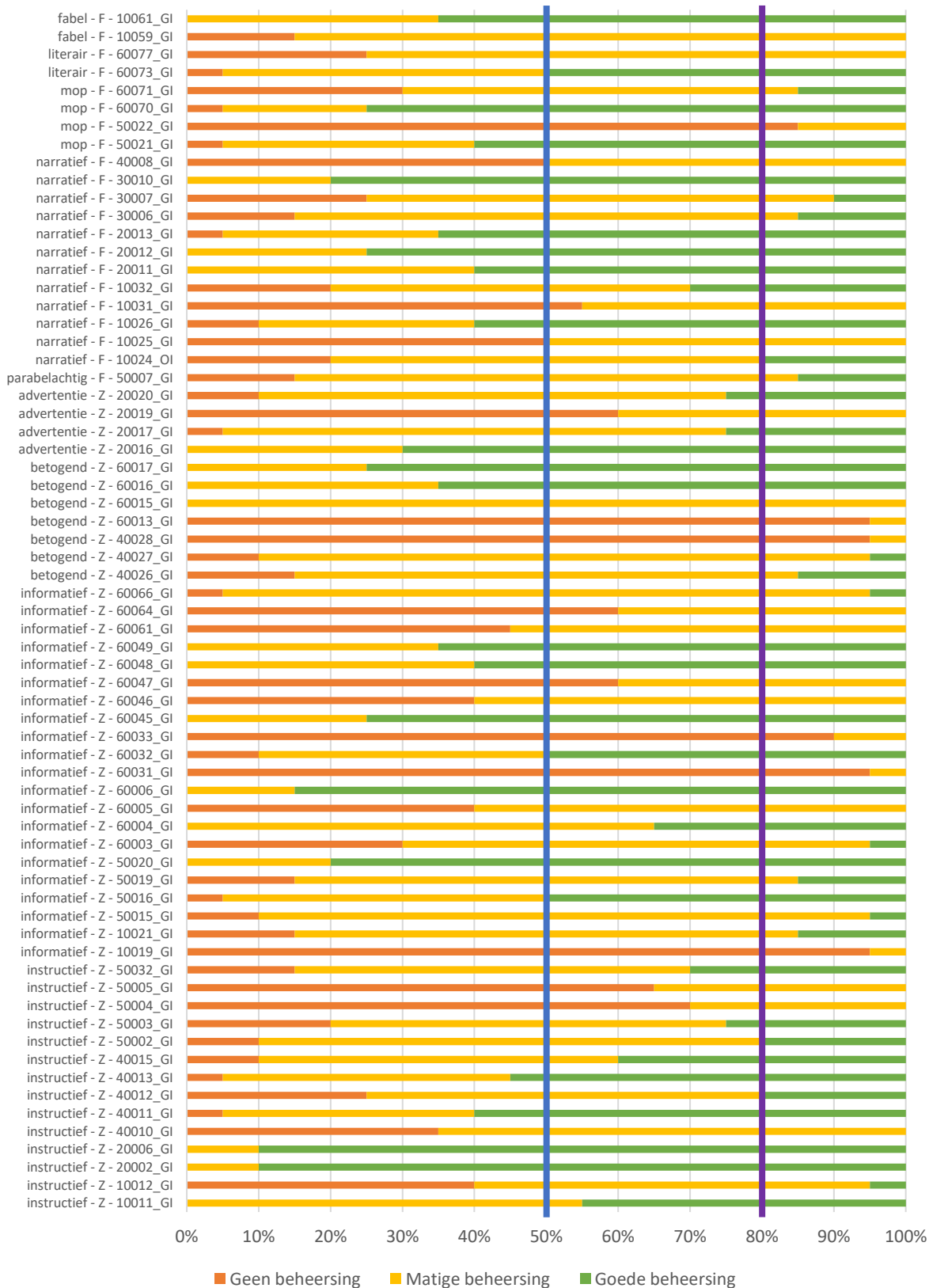
Begrijpen: bo



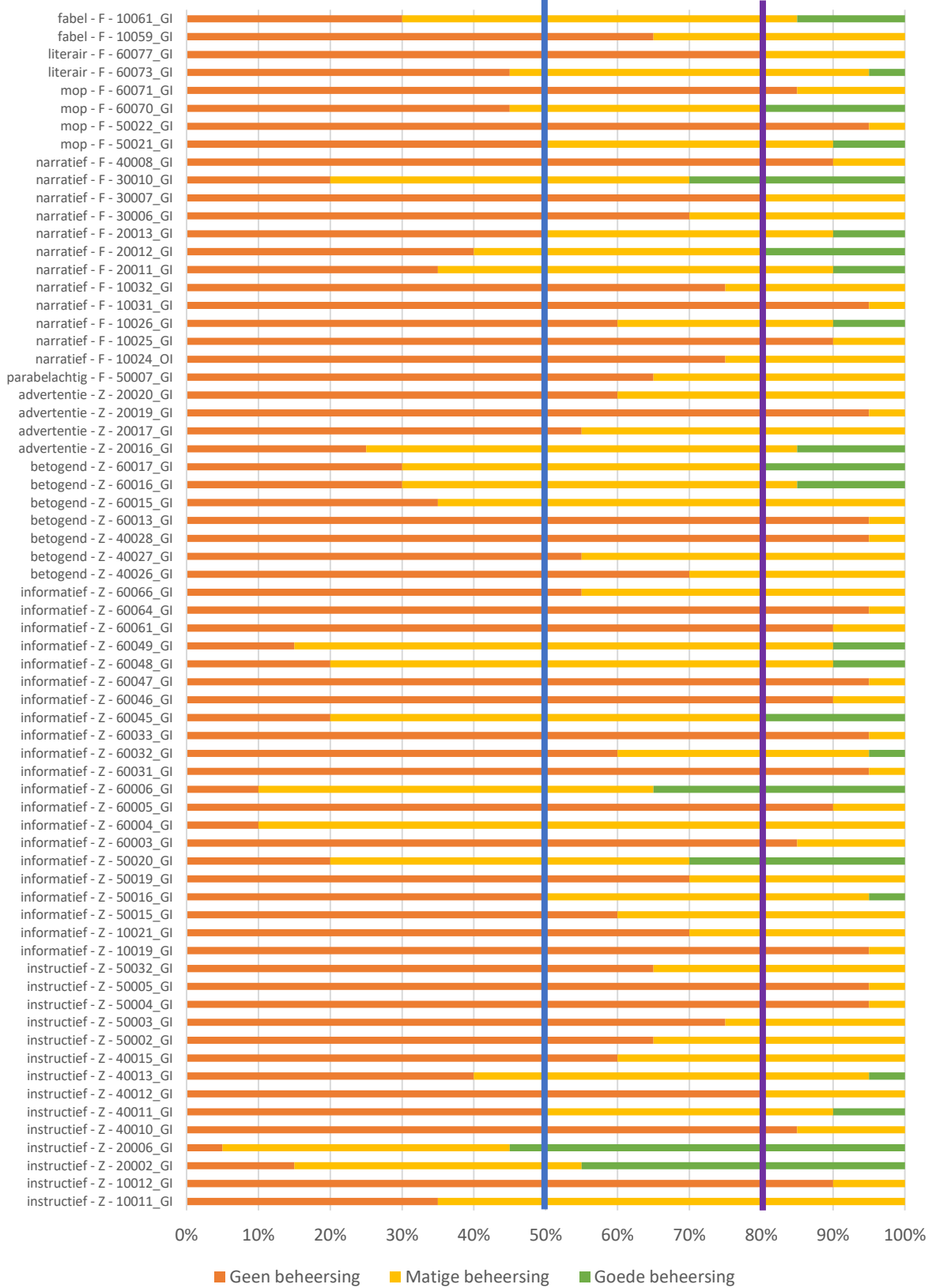
Begrijpen: sbo



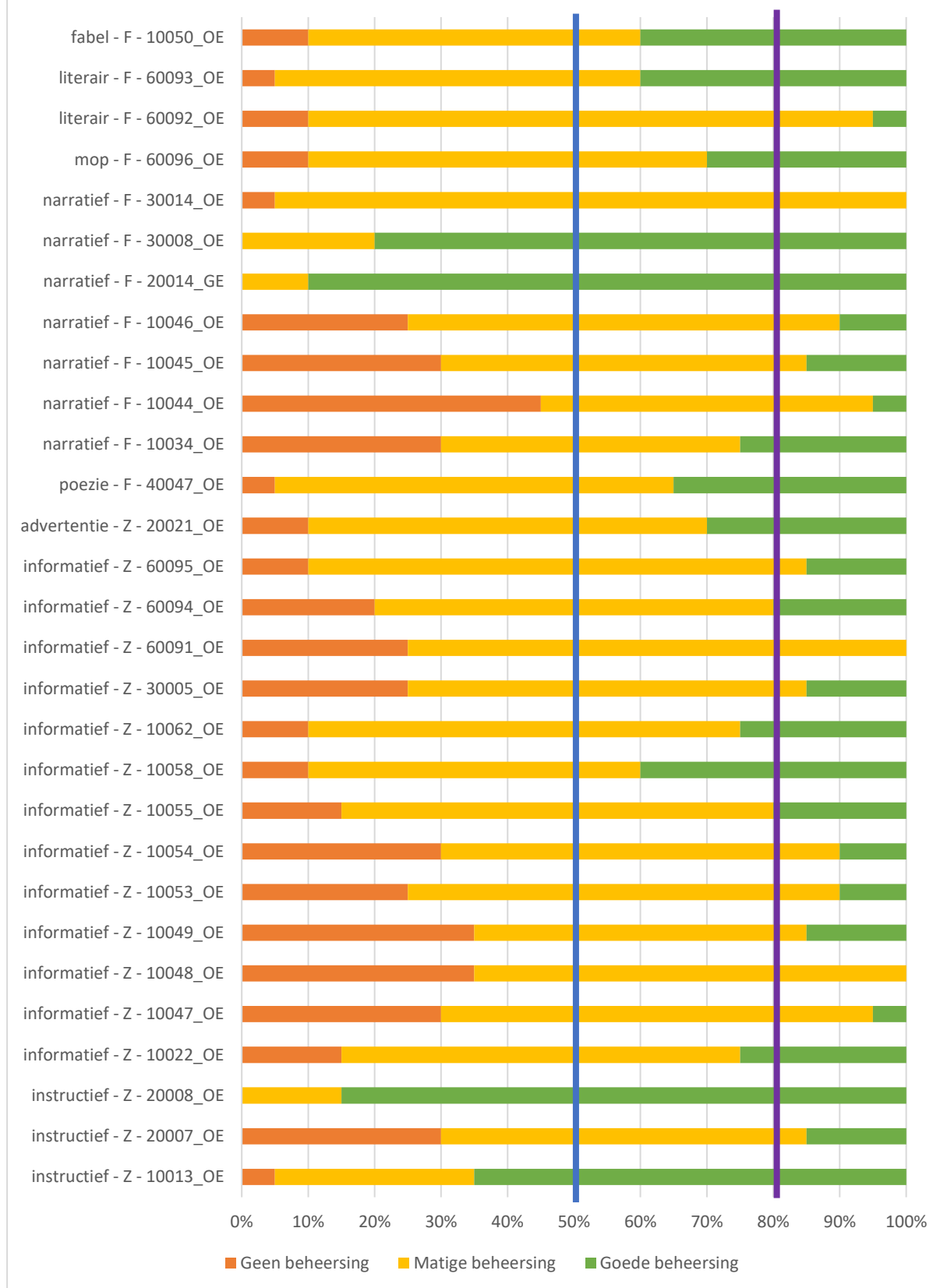
Interpreteren: bo



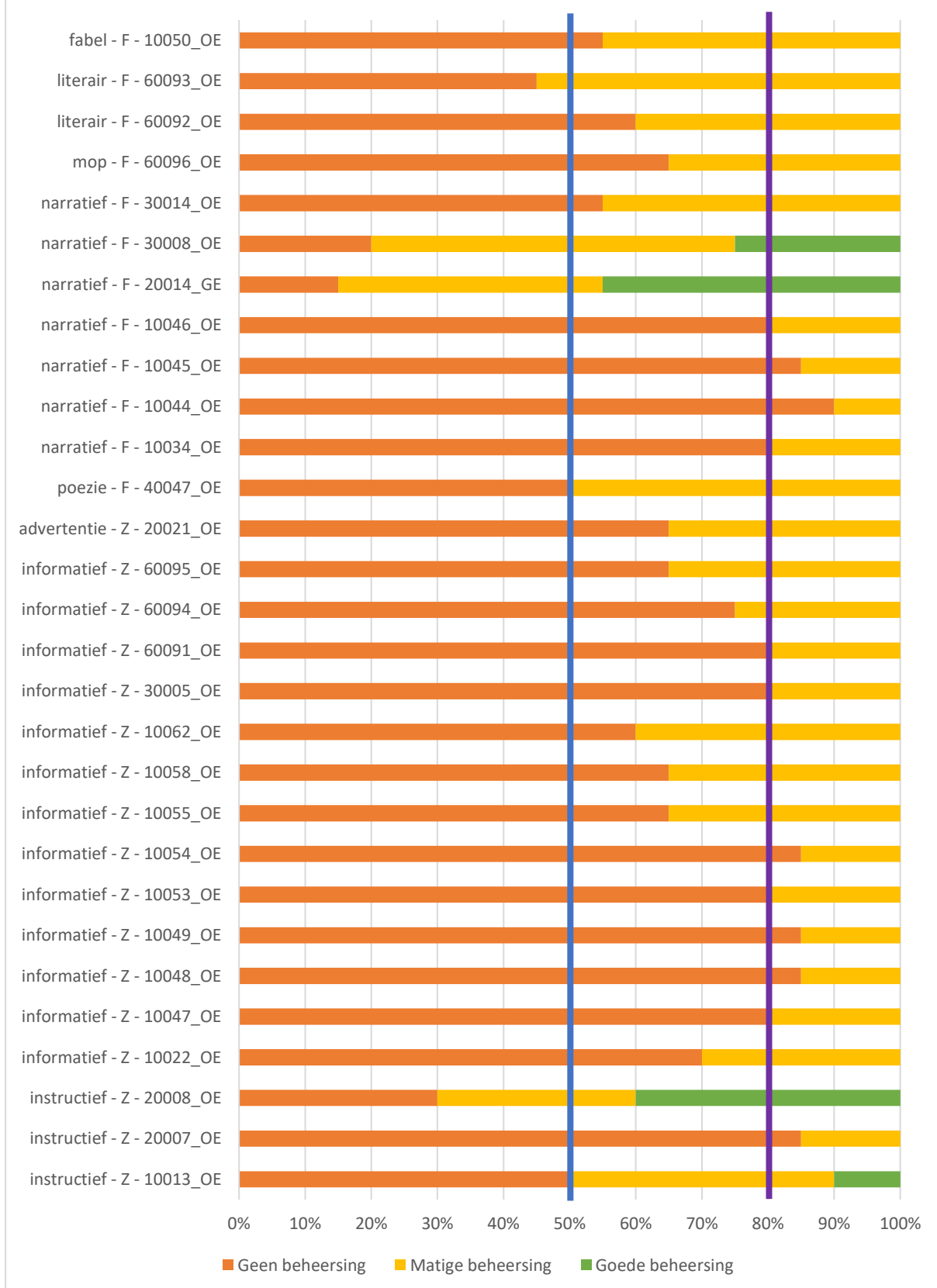
Interpreteren: sbo



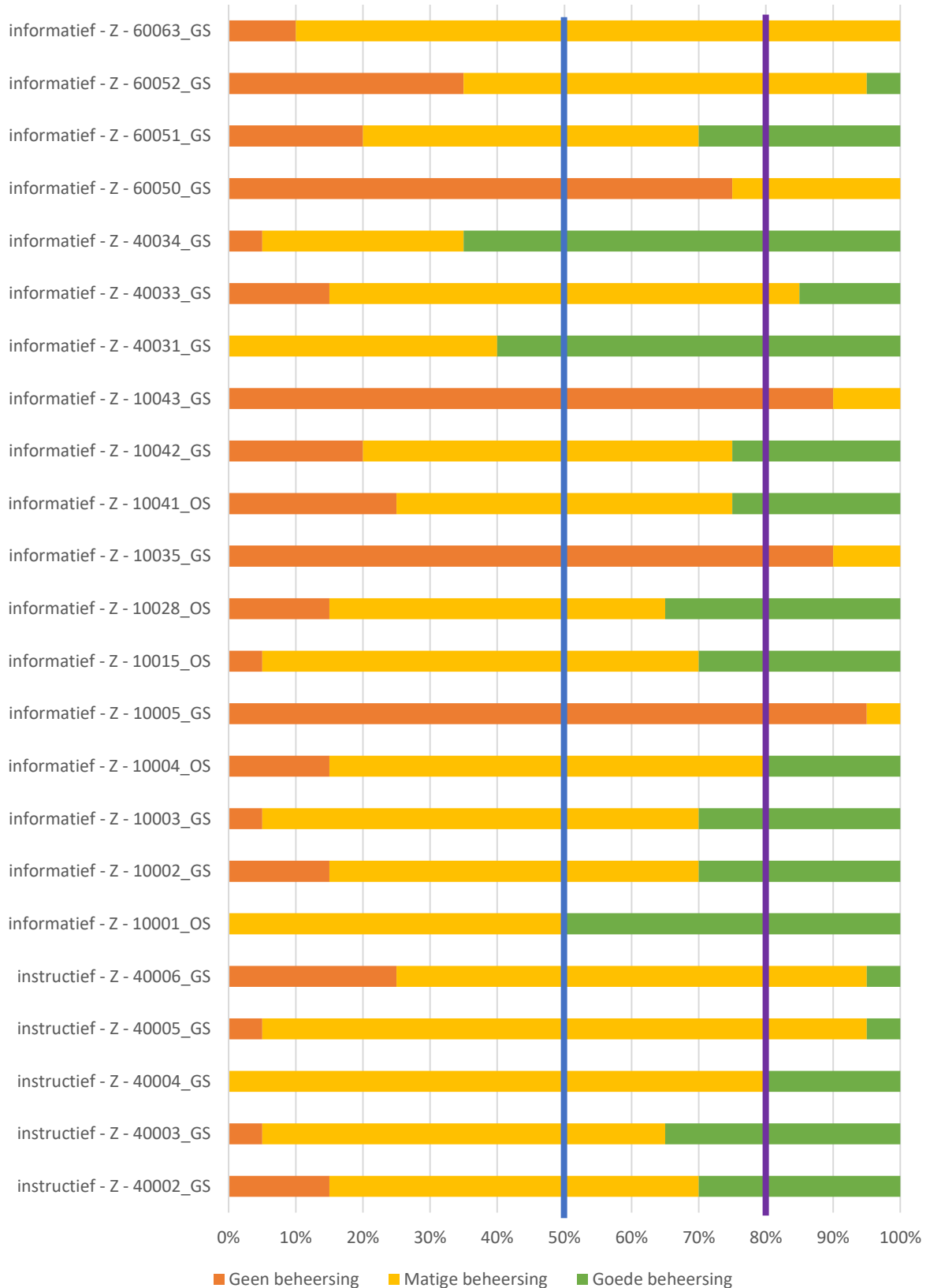
Evaluëren: bo



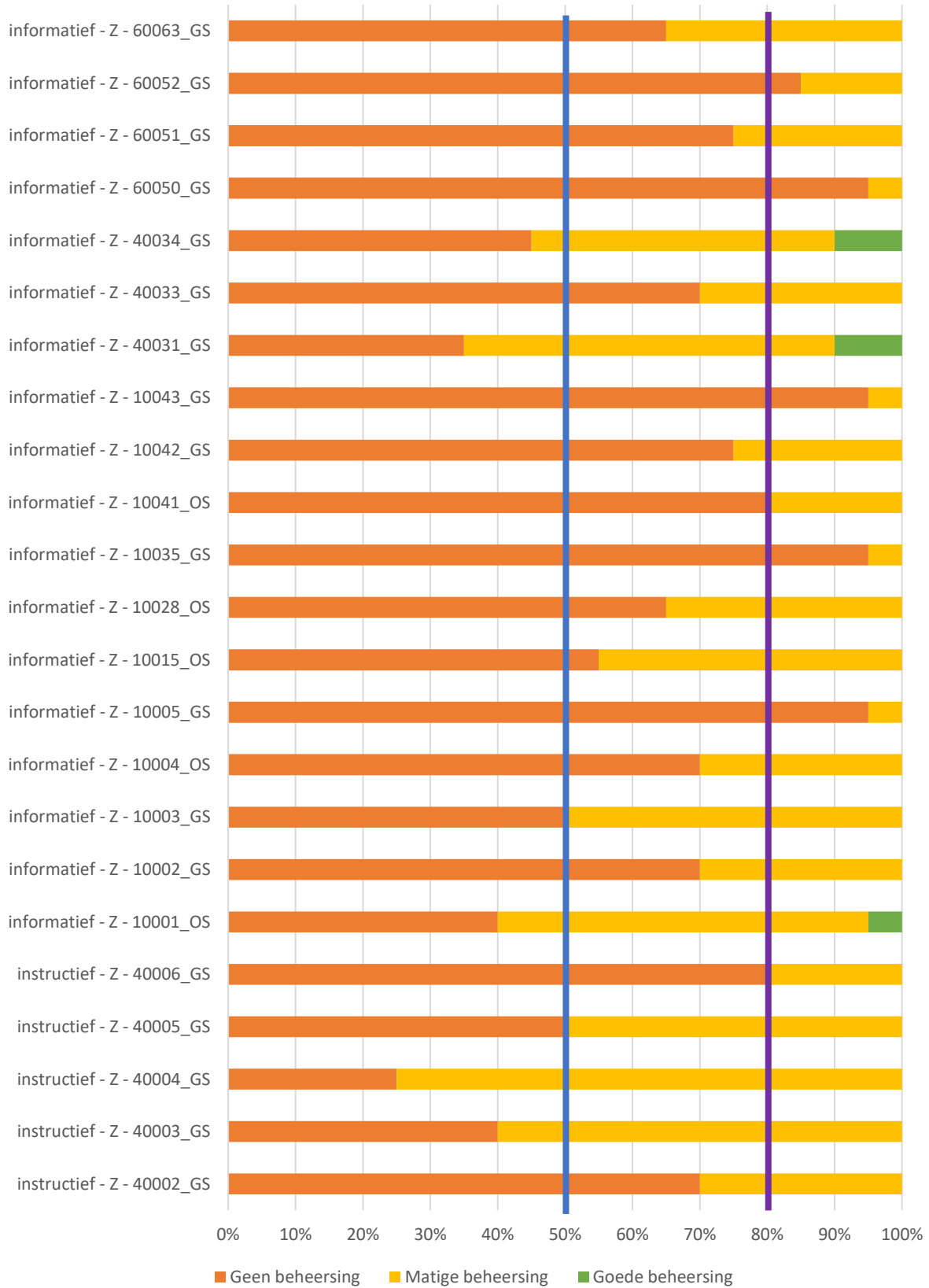
Evalueren: sbo



Samenvatten: bo



Samenvatten: sbo



Bijlage 7: Totaalmodellen voor kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen

Tabel 59 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor de opbouw van het totaalmodel voor Begrijpen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets.

Tabel 59: Opbouw totaalmodel Begrijpen

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| Intercept | 0.256 | <0.001 | 0.232 | <0.001 | -0.039 | 0.520 |
| Type onderwijs | -1.052 | <0.001 | -1.001 | <0.001 | -0.762 | <0.001 |
| Verwerkingsactiviteiten | -0.005 | 0.839 | -0.013 | 0.588 | -0.019 | 0.415 |
| Onderwijsvorm voor BL | -0.089 | 0.089 | -0.098 | 0.046 | -0.097 | 0.039 |
| Integratie BL in domeinen | -0.043 | 0.122 | -0.033 | 0.207 | -0.026 | 0.285 |
| Integratie BL in andere vakken | 0.055 | 0.044 | 0.058 | 0.025 | 0.061 | 0.011 |
| Thematisch onderwijs | 0.011 | 0.847 | 0.013 | 0.810 | -0.002 | 0.973 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL | -0.118 | <0.001 | -0.036 | 0.104 | -0.034 | 0.137 |
| Klassenklimaat | 0.024 | 0.209 | 0.012 | 0.499 | 0.015 | 0.400 |
| Leerkrachthandelen | 0.010 | 0.632 | 0.005 | 0.820 | -0.004 | 0.839 |
| Gebruik toetsen: soms, nooit of n.v.t. | -0.039 | 0.617 | -0.010 | 0.893 | 0.008 | 0.908 |
| Gebruik toetsen: regelmatig | -0.012 | 0.837 | -0.021 | 0.690 | -0.014 | 0.778 |
| Tijd besteed aan taal | 0.021 | 0.396 | 0.017 | 0.447 | 0.017 | 0.433 |
| Leesbevordering intern | | | 0.022 | 0.367 | 0.011 | 0.658 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | | | -0.053 | 0.032 | -0.050 | 0.033 |
| Leesgedrag | | | -0.154 | <0.001 | -0.115 | <0.001 |
| Intrinsieke leesmotivatie | | | -0.021 | 0.325 | 0.004 | 0.857 |
| Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.069 | <0.001 | 0.050 | 0.007 |
| Leesvertrouwen | | | -0.214 | <0.001 | -0.193 | <0.001 |
| Geslacht | | | | | 0.188 | <0.001 |
| Leeftijd | | | | | -0.145 | <0.001 |
| Thuis taal | | | | | -0.031 | 0.508 |
| Aantal boeken: hoog | | | | | 0.280 | <0.001 |
| Aantal boeken: midden | | | | | 0.200 | <0.001 |
| Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.026 | 0.537 |
| Type onderwijs * Verwerkingsactiviteiten | 0.027 | 0.306 | 0.068 | 0.203 | 0.081 | 0.124 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm voor BL | -0.068 | 0.010 | 0.222 | 0.045 | 0.186 | 0.098 |
| Type onderwijs * Integratie BL in domeinen | 0.074 | 0.186 | 0.083 | 0.129 | 0.037 | 0.489 |

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|---|---------|-------|---------|-------|---------|--------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Type onderwijs * Integratie BL in vakken | 0.223 | 0.056 | -0.072 | 0.200 | -0.063 | 0.264 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | 0.092 | 0.111 | -0.138 | 0.248 | -0.136 | 0.248 |
| Type onderwijs * Inhoudelijke interesse | -0.066 | 0.267 | 0.002 | 0.962 | 0.014 | 0.744 |
| Type onderwijs * Klassenklimaat | -0.157 | 0.214 | 0.002 | 0.960 | -0.003 | 0.937 |
| Type onderwijs * Leerkrachthandelen | 0.070 | 0.081 | 0.028 | 0.479 | 0.030 | 0.450 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: soms, nooit | -0.006 | 0.884 | -0.065 | 0.694 | -0.046 | 0.774 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: regelmatig | 0.018 | 0.648 | -0.065 | 0.566 | -0.090 | 0.414 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.053 | 0.760 | -0.049 | 0.380 | -0.043 | 0.432 |
| Type onderwijs * Leesbevordering intern | -0.116 | 0.336 | -0.076 | 0.157 | -0.084 | 0.118 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.053 | 0.370 | 0.066 | 0.281 | 0.063 | 0.319 |
| Type onderwijs * Leesgedrag | | | 0.129 | 0.009 | 0.107 | 0.038 |
| Type onderwijs * Intrinsieke leesmotivatie | | | -0.005 | 0.918 | -0.048 | 0.333 |
| Type onderwijs * Extrinsieke leesmotivatie | | | -0.007 | 0.846 | 0.028 | 0.456 |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen | | | 0.101 | 0.005 | 0.085 | 0.025 |
| Type onderwijs * Geslacht | | | | | -0.040 | 0.611 |
| Type onderwijs * Leeftijd | | | | | 0.137 | <0.001 |
| Type onderwijs * Thuistaal | | | | | -0.075 | 0.466 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: hoog | | | | | -0.275 | 0.015 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: midden | | | | | -0.313 | 0.001 |
| Type onderwijs * Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.086 | 0.300 |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.050 | | 0.044 | | 0.035 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.748 | | 0.679 | | 0.656 | |
| R2-change | 0.024 | | 0.116 | | 0.155 | |
| ICC | 0.063 | | 0.060 | | 0.051 | |

Tabel 60 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor het compacte totaalmodel voor Begrijpen. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Een aantal interacties met type onderwijs was significant. Er zijn daarom aparte modellen geconstrueerd voor het bo en sbo.

Tabel 60: Compact totaalmodel Begrijpen

| | Totaal | | bo | | sbo | |
|--|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| (Intercept) | -0.032 | 0.410 | -0.036 | 0.356 | -0.910 | <0.001 |
| Type onderwijs ¹¹² | -0.893 | <0.001 | | | | |
| Onderwijsvorm voor BL ¹¹³ | -0.091 | 0.041 | -0.090 | 0.045 | 0.173 | 0.034 |
| Integratie BL in andere vakken ¹¹⁴ | 0.048 | 0.014 | 0.060 | 0.007 | 0.009 | 0.831 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.042 | 0.049 | -0.049 | 0.032 | -0.019 | 0.728 |
| Leesgedrag leerlingen ¹¹⁵ | -0.121 | <0.001 | -0.120 | <0.001 | -0.049 | 0.136 |
| Leesmotivatie: extrinsiek ¹¹⁶ | 0.048 | 0.001 | 0.045 | 0.010 | 0.058 | 0.029 |
| Leesvertrouwen ¹¹⁷ | -0.196 | <0.001 | -0.197 | <0.001 | -0.118 | <0.001 |
| Geslacht leerling ¹¹⁸ | 0.168 | <0.001 | 0.176 | <0.001 | 0.134 | 0.030 |
| Leeftijd leerling | -0.141 | <0.001 | -0.142 | <0.001 | -0.003 | 0.924 |
| Aantal boeken thuis ¹¹⁹ | | | | | | |
| Aantal Boeken hoog | 0.291 | <0.001 | 0.292 | <0.001 | 0.039 | 0.646 |
| Aantal boeken midden | 0.218 | <0.001 | 0.219 | <0.001 | -0.044 | 0.566 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm voor BL | 0.279 | 0.002 | | | | |
| Type onderwijs * Leesgedrag leerlingen | 0.076 | 0.064 | | | | |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen leerlingen | 0.078 | 0.028 | | | | |
| Type onderwijs * Leeftijd leerling | 0.135 | <0.001 | | | | |
| Type Onderwijs * Aantal boeken (hoog) | -0.238 | 0.022 | | | | |
| Type Onderwijs * Aantal boeken (midden) | -0.258 | 0.005 | | | | |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.037 | | 0.034 | | 0.037 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.652 | | 0.683 | | 0.524 | |
| R2-change t.o.v. nulmodel met alleen Type onderwijs voor de totale groep en leeg model voor bo/sbo model | 0.158 | | 0.214 | | 0.056 | |
| ICC | 0.054 | | 0.048 | | 0.066 | |

112 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

113 Categorie: instructie voor hele groep hetzelfde (= ref.groep); instructie per niveaugroep of leerling

114 Hoe hoger de factorscore op de schaal Integratie BL met vakken, des te vaker wordt BL geïntegreerd met de vakken wereldoriëntatie (geschiedenis of aardrijkskunde), wetenschap en techniek onderwijs of andere vakken

115 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesgedrag buiten school des te minder vaak lezen leerlingen buiten school

116 Hoe hoger de factorscore op de schaal Extrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn

117 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesvertrouwen des te minder leerlingen vertrouwen hebben in de eigen leesvaardigheden

118 Categorie: meisje; jongen (= ref.groep)

119 Categorie: laag (= ref.groep); midden; hoog

Interpreteren

Tabel 61 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor de opbouw van het totaalmodel voor Interpreteren. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets.

Tabel 61: Opbouw totaalmodel Interpreteren

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| Intercept | 0.245 | <0.001 | 0.221 | <0.001 | 0.002 | 0.974 |
| Type onderwijs | -0.849 | <0.001 | -0.787 | <0.001 | -0.569 | <0.001 |
| Verwerkingsactiviteiten | 0.003 | 0.926 | -0.006 | 0.824 | -0.009 | 0.722 |
| Onderwijsvorm voor BL | -0.098 | 0.083 | -0.109 | 0.037 | -0.097 | 0.050 |
| Integratie BL in domeinen | -0.026 | 0.374 | -0.017 | 0.537 | -0.013 | 0.605 |
| Integratie BL in andere vakken | 0.047 | 0.116 | 0.049 | 0.072 | 0.054 | 0.035 |
| Thematisch onderwijs | 0.020 | 0.759 | 0.022 | 0.707 | 0.014 | 0.796 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL | -0.113 | <0.001 | -0.025 | 0.232 | -0.019 | 0.363 |
| Klassenklimaat | 0.065 | 0.001 | 0.054 | 0.003 | 0.052 | 0.004 |
| Leerkrachthandelen | 0.036 | 0.055 | 0.033 | 0.076 | 0.022 | 0.243 |
| Gebruik toetsen: soms, nooit of n.v.t. | -0.089 | 0.288 | -0.059 | 0.444 | -0.057 | 0.439 |
| Gebruik toetsen: regelmatig | -0.037 | 0.539 | -0.048 | 0.393 | -0.047 | 0.373 |
| Tijd besteed aan taal | 0.007 | 0.787 | 0.004 | 0.871 | 0.005 | 0.839 |
| Leesbevordering intern | 0.002 | 0.946 | -0.002 | 0.932 | -0.013 | 0.611 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.047 | 0.099 | -0.032 | 0.223 | -0.032 | 0.198 |
| Leesgedrag | | | -0.148 | <0.001 | -0.113 | <0.001 |
| Intrinsieke leesmotivatie | | | -0.044 | 0.043 | -0.024 | 0.269 |
| Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.069 | <0.001 | 0.052 | 0.006 |
| Leesvertrouwen | | | -0.216 | <0.001 | -0.200 | <0.001 |
| Geslacht | | | | | 0.124 | <0.001 |
| Leeftijd | | | | | -0.122 | <0.001 |
| Thuisstaal | | | | | -0.112 | 0.018 |
| Aantal boeken: hoog | | | | | 0.259 | <0.001 |
| Aantal boeken: midden | | | | | 0.217 | <0.001 |
| Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.025 | 0.563 |
| Type onderwijs * Verwerkingsactiviteiten | 0.053 | 0.379 | 0.039 | 0.490 | 0.046 | 0.405 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm voor BL | 0.186 | 0.141 | 0.191 | 0.104 | 0.180 | 0.125 |
| Type onderwijs * Integratie BL in domeinen | 0.031 | 0.612 | 0.023 | 0.681 | -0.001 | 0.981 |
| Type onderwijs * Integratie BL in vakken | -0.023 | 0.709 | -0.030 | 0.598 | -0.027 | 0.640 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | -0.224 | 0.103 | -0.195 | 0.125 | -0.161 | 0.198 |
| Type onderwijs * Inhoudelijke interesse | 0.041 | 0.313 | -0.030 | 0.470 | -0.016 | 0.711 |
| Type onderwijs * Klassenklimaat | -0.001 | 0.975 | 0.005 | 0.888 | 0.008 | 0.840 |
| Type onderwijs * Leerkrachthandelen | -0.004 | 0.932 | 0.003 | 0.931 | 0.021 | 0.629 |

| | | | | | | |
|---|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: soms, nooit | 0.074 | 0.689 | 0.077 | 0.658 | 0.090 | 0.598 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: regelmatig | -0.178 | 0.168 | -0.104 | 0.381 | -0.134 | 0.246 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.039 | 0.530 | -0.037 | 0.526 | -0.043 | 0.460 |
| Type onderwijs * Leesbevordering intern | -0.065 | 0.282 | -0.045 | 0.427 | -0.036 | 0.521 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan zwakke lezers | 0.040 | 0.550 | 0.036 | 0.566 | 0.024 | 0.722 |
| Type onderwijs * Leesgedrag | | | 0.084 | 0.083 | 0.068 | 0.193 |
| Type onderwijs * Intrinsieke leesmotivatie | | | 0.050 | 0.324 | 0.003 | 0.954 |
| Type onderwijs * Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.012 | 0.748 | 0.028 | 0.456 |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen | | | 0.019 | 0.607 | -0.002 | 0.954 |
| Type onderwijs * Geslacht | | | | | 0.005 | 0.949 |
| Type onderwijs * Leeftijd | | | | | 0.132 | 0.001 |
| Type onderwijs * Thuis taal | | | | | -0.082 | 0.426 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: hoog | | | | | -0.228 | 0.056 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: midden | | | | | -0.201 | 0.084 |
| Type onderwijs * Ouders lezen vrije tijd | | | | | -0.023 | 0.794 |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0,064 | | 0,052 | | 0,043 | |
| Leerling (niveau 1) | 0,776 | | 0,697 | | 0,681 | |
| R2-change | 0,023 | | 0,129 | | 0,158 | |
| ICC | 0,076 | | 0,070 | | 0,059 | |

Tabel 62 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor het compacte totaalmodel voor Interpreteren. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Vanwege de significante interactie tussen type onderwijs en de leeftijd van leerlingen, zijn er aparte modellen geconstrueerd voor het bo en sbo.

Tabel 62: Compact totaalmodel Interpretieren

| | Totaal | | bo | | sbo | |
|--|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| (Intercept) | -0.031 | 0.373 | -0.056 | 0.120 | -0.682 | <0.001 |
| Type onderwijs ¹²⁰ | -0.713 | <0.001 | | | | |
| Integratie BL in andere vakken ¹²¹ | 0.044 | 0.032 | 0.051 | 0.028 | 0.022 | 0.616 |
| Klassenklimaat ¹²² | 0.056 | <0.001 | 0.056 | 0.002 | 0.054 | 0.086 |
| Leesgedrag leerlingen ¹²³ | -0.119 | <0.001 | -0.129 | <0.001 | -0.079 | 0.025 |
| Leesmotivatie: extrinsiek ¹²⁴ | 0.058 | <0.001 | 0.047 | 0.008 | 0.085 | 0.005 |
| Leesvertrouwen ¹²⁵ | -0.201 | <0.001 | -0.200 | <0.001 | -0.204 | <0.001 |
| Geslacht leerling ¹²⁶ | 0.124 | <0.001 | 0.122 | <0.001 | 0.133 | 0.050 |
| Leeftijd leerling | -0.123 | <0.001 | -0.119 | <0.001 | 0.010 | 0.741 |
| Thuistaal ¹²⁷ | -0.125 | 0.001 | -0.128 | 0.006 | -0.120 | 0.139 |
| Aantal boeken thuis ¹²⁸ | | | | | | |
| Aantal Boeken hoog | 0.235 | <0.001 | 0.279 | <0.001 | 0.044 | 0.654 |
| Aantal Boeken midden | 0.190 | <0.001 | 0.234 | <0.001 | 0.033 | 0.720 |
| Type onderwijs * Leeftijd leerling | 0.140 | <0.001 | | | | |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.042 | | 0.039 | | 0.056 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.677 | | 0.682 | | 0.647 | |
| R2-change t.o.v. nulmodel met alleen Type onderwijs voor de totale groep en leeg model voor bo/sbo model | 0.164 | | 0.176 | | 0.117 | |
| ICC | 0.058 | | 0.054 | | 0.080 | |

120 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

121 Hoe hoger de factorscore op de schaal Integratie BL met vakken, des te vaker wordt BL geïntegreerd met de vakken wereldoriëntatie (geschiedenis of aardrijkskunde), wetenschap en techniek onderwijs of andere vakken

122 Hoe hoger de factorscore op de school Klassenklimaat, hoe minder vaak de lessen BL verstoord worden door gedrag van de leerlingen aldus de leerlingen

123 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesgedrag buiten school des te minder vaak lezen leerlingen buiten school

124 Hoe hoger de factorscore op de schaal Extrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn

125 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesvertrouwen des te minder leerlingen vertrouwen hebben in de eigen leesvaardigheden

126 Categorie: meisje; jongen (= ref.groep)

127 Categorie: (bijna) altijd Nederlands (=ref.groep); soms of nooit Nederlands

128 Categorie: laag (= ref.groep); midden; hoog

Evalueren

Tabel 63 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor de opbouw van het totaalmodel voor Evalueren. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets.

Tabel 63: Opbouw totaalmodel Evalueren

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| Intercept | 0.166 | 0.004 | 0.151 | 0.007 | -0.068 | 0.338 |
| Type onderwijs | -0.700 | <0.001 | -0.643 | <0.001 | -0.447 | 0.006 |
| Verwerkingsactiviteiten | -0.033 | 0.266 | -0.038 | 0.185 | -0.042 | 0.131 |
| Onderwijsvorm voor BL | -0.034 | 0.577 | -0.042 | 0.474 | -0.040 | 0.480 |
| Integratie BL in domeinen | -0.017 | 0.589 | -0.012 | 0.706 | -0.011 | 0.721 |
| Integratie BL in andere vakken | 0.061 | 0.050 | 0.062 | 0.042 | 0.063 | 0.035 |
| Thematisch onderwijs | -0.098 | 0.136 | -0.095 | 0.135 | -0.094 | 0.130 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL | -0.150 | <0.001 | -0.083 | 0.001 | -0.079 | 0.001 |
| Klassenklimaat | -0.007 | 0.705 | -0.011 | 0.572 | -0.013 | 0.495 |
| Leerkrachthandelen | -0.016 | 0.403 | -0.014 | 0.439 | -0.017 | 0.376 |
| Gebruik toetsen: soms, nooit of n.v.t. | -0.013 | 0.882 | 0.005 | 0.958 | -0.011 | 0.894 |
| Gebruik toetsen: regelmatig | 0.118 | 0.073 | 0.111 | 0.083 | 0.103 | 0.099 |
| Tijd besteed aan taal | 0.042 | 0.117 | 0.041 | 0.120 | 0.036 | 0.157 |
| Leesbevordering intern | 0.006 | 0.840 | 0.004 | 0.887 | 0.002 | 0.943 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.095 | 0.002 | -0.086 | 0.003 | -0.093 | 0.001 |
| Leesgedrag | | | -0.085 | <0.001 | -0.056 | 0.026 |
| Intrinsieke leesmotivatie | | | -0.068 | 0.002 | -0.058 | 0.010 |
| Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.037 | 0.045 | 0.021 | 0.257 |
| Leesvertrouwen | | | -0.113 | <0.001 | -0.110 | <0.001 |
| Geslacht | | | | | 0.254 | <0.001 |
| Leeftijd | | | | | -0.072 | <0.001 |
| Thuisstaal | | | | | -0.090 | 0.060 |
| Aantal boeken: hoog | | | | | 0.103 | 0.041 |
| Aantal boeken: midden | | | | | 0.106 | 0.011 |
| Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.054 | 0.212 |
| Type onderwijs * Verwerkingsactiviteiten | 0.069 | 0.286 | 0.052 | 0.410 | 0.052 | 0.405 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm voor BL | 0.081 | 0.534 | 0.081 | 0.526 | 0.081 | 0.527 |
| Type onderwijs * Integratie BL in domeinen | 0.053 | 0.406 | 0.042 | 0.495 | 0.048 | 0.443 |
| Type onderwijs * Integratie BL in vakken | -0.052 | 0.443 | -0.055 | 0.405 | -0.044 | 0.512 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | -0.331 | 0.035 | -0.305 | 0.047 | -0.340 | 0.030 |
| Type onderwijs * Inhoudelijke interesse | 0.050 | 0.230 | 0.019 | 0.679 | 0.018 | 0.714 |
| Type onderwijs * Klassenklimaat | 0.026 | 0.577 | 0.027 | 0.554 | 0.009 | 0.849 |
| Type onderwijs * Leerkrachthandelen | 0.025 | 0.549 | 0.035 | 0.403 | 0.035 | 0.467 |

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|---|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: soms, nooit | -0.274 | 0.189 | -0.270 | 0.198 | -0.262 | 0.192 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: regelmatig | -0.281 | 0.035 | -0.227 | 0.080 | -0.245 | 0.060 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.138 | 0.061 | -0.141 | 0.048 | -0.139 | 0.049 |
| Type onderwijs * Leesbevordering intern | -0.106 | 0.106 | -0.086 | 0.174 | -0.081 | 0.207 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan zwakke lezers | 0.131 | 0.036 | 0.127 | 0.040 | 0.143 | 0.047 |
| Type onderwijs * Leesgedrag | | | 0.046 | 0.360 | 0.021 | 0.723 |
| Type onderwijs * Intrinsieke leesmotivatie | | | 0.021 | 0.710 | 0.007 | 0.910 |
| Type onderwijs * Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.002 | 0.954 | 0.021 | 0.610 |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen | | | -0.088 | 0.027 | -0.090 | 0.043 |
| Type onderwijs * Geslacht | | | | | -0.087 | 0.301 |
| Type onderwijs * Leeftijd | | | | | 0.111 | 0.006 |
| Type onderwijs * Thuis taal | | | | | -0.171 | 0.097 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: hoog | | | | | 0.004 | 0.975 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: midden | | | | | -0.120 | 0.241 |
| Type onderwijs * Ouders lezen vrije tijd | | | | | -0.016 | 0.862 |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0,075 | | 0,070 | | 0,065 | |
| Leerling (niveau 1) | 0,762 | | 0,727 | | 0,709 | |
| R2-change | 0,053 | | 0,098 | | 0,124 | |
| ICC | 0,090 | | 0,088 | | 0,084 | |

Tabel 64 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor het compacte totaalmodel voor Evalueren. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Een aantal interacties met type onderwijs was significant. Er zijn daarom aparte modellen geconstrueerd voor het bo en sbo.

Tabel 64: Compact totaalmodel Evalueren

| | Totaal | | bo | | sbo | |
|--|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | Beta | p | Beta | p | Beta | p |
| FIXED | | | | | | |
| (Intercept) | -0.013 | 0.760 | -0.024 | 0.593 | -0.714 | <0.001 |
| Type onderwijs ¹²⁹ | -0.718 | <0.001 | | | | |
| Integratie BL in andere vakken ¹³⁰ | 0.041 | 0.117 | 0.054 | 0.050 | 0.007 | 0.915 |
| Thematisch onderwijs ¹³¹ | -0.118 | 0.055 | -0.112 | 0.055 | -0.382 | 0.005 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL ¹³² | -0.077 | 0.001 | -0.086 | <0.001 | -0.056 | 0.166 |
| Tijd besteed aan taal | 0.040 | 0.119 | 0.039 | 0.106 | -0.112 | 0.126 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.094 | 0.001 | -0.093 | 0.001 | 0.041 | 0.492 |
| Leesgedrag leerlingen ¹³³ | -0.050 | 0.011 | -0.055 | 0.019 | -0.031 | 0.483 |
| Leesmotivatie: intrinsiek ¹³⁴ | -0.045 | 0.025 | -0.052 | 0.015 | -0.023 | 0.630 |
| Leesvertrouwen ¹³⁵ | -0.115 | <0.001 | -0.113 | <0.001 | -0.212 | <0.001 |
| Geslacht leerling ¹³⁶ | 0.242 | <0.001 | 0.256 | <0.001 | 0.182 | 0.019 |
| Leeftijd leerling | -0.076 | <0.001 | -0.076 | <0.001 | 0.050 | 0.121 |
| Aantal boeken thuis ¹³⁷ | | | | | | |
| Aantal boeken hoog | 0.126 | 0.005 | 0.117 | 0.020 | 0.167 | 0.124 |
| Aantal boeken midden | 0.112 | 0.003 | 0.123 | 0.003 | 0.058 | 0.486 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | -0.253 | 0.059 | | | | |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.159 | 0.021 | | | | |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan zwakke lezers | 0.139 | 0.022 | | | | |
| Type Onderwijs * Leesvertrouwen | -0.089 | 0.021 | | | | |
| Type Onderwijs * Leeftijd leerling | 0.128 | 0.001 | | | | |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.069 | | 0.057 | | 0.114 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.707 | | 0.712 | | 0.685 | |
| R2-change t.o.v. nulmodel met alleen Type onderwijs voor de totale groep en leeg model voor bo/sbo model | 0.122 | | 0.120 | | 0.123 | |
| ICC | 0.089 | | 0.074 | | 0.143 | |

129 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

130 Hoe hoger de factorscore op de schaal Integratie BL met vakken, des te vaker wordt BL geïntegreerd met de vakken wereldoriëntatie (geschiedenis of aardrijkskunde), wetenschap en techniek onderwijs of andere vakken

131 Categorie: (1) thematisch onderwijs met BL; (2) thematisch onderwijs zonder BL of geen thematisch onderwijs (= ref. groep)

132 Hoe hoger de factorscore op de schaal Inhoudelijke interesse, hoe minder interessant de leerlingen de teksten vinden die ze lezen op school

133 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesgedrag buiten school des te minder vaak lezen leerlingen buiten school

134 Hoe hoger de factorscore op de schaal Intrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn

135 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesvertrouwen des te minder leerlingen vertrouwen hebben in de eigen leesvaardigheden

136 Categorie: meisje; jongen (= ref.groep)

137 Categorie: laag (= ref.groep); midden; hoog

Samenvatten

Tabel 65 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor de opbouw van het totaalmodel voor Samenvatten. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets.

Tabel 65: Opbouw totaalmodel Samenvatten

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Fixed effecten | | | | | | |
| Intercept | 0.186 | <0.001 | 0.168 | <0.001 | -0.027 | 0.679 |
| Type onderwijs | -0.880 | <0.001 | -0.814 | <0.001 | -0.589 | <0.001 |
| Verwerkingsactiviteiten | -0.017 | 0.494 | -0.023 | 0.352 | -0.028 | 0.238 |
| Onderwijsvorm voor BL | -0.046 | 0.367 | -0.052 | 0.289 | -0.053 | 0.271 |
| Integratie BL in domeinen | -0.004 | 0.873 | 0.001 | 0.953 | 0.004 | 0.861 |
| Integratie BL in andere vakken | 0.023 | 0.378 | 0.025 | 0.326 | 0.030 | 0.226 |
| Thematisch onderwijs | 0.002 | 0.971 | 0.005 | 0.930 | 0.001 | 0.987 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL | -0.111 | <0.001 | -0.053 | 0.019 | -0.047 | 0.045 |
| Klassenklimaat | 0.022 | 0.249 | 0.016 | 0.421 | 0.010 | 0.621 |
| Leerkrachthandelen | 0.033 | 0.091 | 0.029 | 0.119 | 0.022 | 0.266 |
| Gebruik toetsen: soms, nooit of n.v.t. | 0.032 | 0.672 | 0.051 | 0.486 | 0.055 | 0.441 |
| Gebruik toetsen: regelmatig | 0.053 | 0.331 | 0.046 | 0.377 | 0.062 | 0.222 |
| Tijd besteed aan taal | 0.014 | 0.557 | 0.011 | 0.620 | 0.008 | 0.715 |
| Leesbevordering intern | 0.011 | 0.699 | 0.009 | 0.747 | 0.005 | 0.864 |
| Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.037 | 0.149 | -0.027 | 0.281 | -0.028 | 0.272 |
| Leesgedrag | | | -0.096 | <0.001 | -0.066 | 0.003 |
| Intrinsieke leesmotivatie | | | -0.037 | 0.119 | -0.026 | 0.271 |
| Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.065 | <0.001 | 0.048 | 0.010 |
| Leesvertrouwen | | | -0.131 | <0.001 | -0.119 | <0.001 |
| Geslacht | | | | | 0.131 | <0.001 |
| Leeftijd | | | | | -0.086 | <0.001 |
| Thuis taal | | | | | -0.088 | 0.073 |
| Aantal boeken: hoog | | | | | 0.185 | <0.001 |
| Aantal boeken: midden | | | | | 0.137 | 0.001 |
| Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.045 | 0.295 |
| Type onderwijs * Verwerkingsactiviteiten | 0.035 | 0.549 | 0.017 | 0.766 | 0.044 | 0.424 |
| Type onderwijs * Onderwijsvorm voor BL | 0.148 | 0.205 | 0.138 | 0.222 | 0.129 | 0.262 |
| Type onderwijs * Integratie BL in domeinen | 0.054 | 0.335 | 0.050 | 0.363 | 0.030 | 0.582 |
| Type onderwijs * Integratie BL in vakken | -0.066 | 0.252 | -0.075 | 0.190 | -0.059 | 0.321 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | -0.367 | 0.007 | -0.337 | 0.009 | -0.297 | 0.021 |

| | Blok 1 | | Blok 2 | | Blok 3 | |
|---|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | β | p | β | p | β | p |
| Type onderwijs * Inhoudelijke interesse | -0.001 | 0.978 | -0.035 | 0.444 | -0.055 | 0.281 |
| Type onderwijs * Klassenklimaat | 0.050 | 0.260 | 0.050 | 0.229 | 0.035 | 0.410 |
| Type onderwijs * Leerkrachthandelen | 0.025 | 0.593 | 0.032 | 0.509 | 0.057 | 0.265 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: soms, nooit | -0.058 | 0.741 | -0.052 | 0.754 | -0.041 | 0.807 |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: regelmatig | -0.267 | 0.027 | -0.192 | 0.098 | -0.253 | 0.033 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan taal | -0.062 | 0.301 | -0.059 | 0.321 | -0.054 | 0.357 |
| Type onderwijs * Leesbevordering intern | -0.072 | 0.193 | -0.054 | 0.312 | -0.039 | 0.475 |
| Type onderwijs * Tijd besteed aan zwakke lezers | -0.015 | 0.793 | -0.018 | 0.750 | -0.022 | 0.709 |
| Type onderwijs * Leesgedrag | | | 0.028 | 0.584 | -0.004 | 0.936 |
| Type onderwijs * Intrinsieke leesmotivatie | | | 0.007 | 0.881 | -0.004 | 0.937 |
| Type onderwijs * Extrinsieke leesmotivatie | | | 0.044 | 0.263 | 0.064 | 0.123 |
| Type onderwijs * Leesvertrouwen | | | -0.042 | 0.260 | -0.067 | 0.096 |
| Type onderwijs * Geslacht | | | | | -0.128 | 0.136 |
| Type onderwijs * Leeftijd | | | | | 0.127 | 0.002 |
| Type onderwijs * Thuistaal | | | | | -0.200 | 0.056 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: hoog | | | | | -0.114 | 0.395 |
| Type onderwijs * Aantal boeken: midden | | | | | -0.278 | 0.009 |
| Type onderwijs * Ouders lezen vrije tijd | | | | | 0.049 | 0.614 |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0,043 | | 0,039 | | 0,035 | |
| Leerling (niveau 1) | 0,767 | | 0,727 | | 0,711 | |
| R2-change | 0,026 | | 0,079 | | 0,103 | |
| ICC | 0,053 | | 0,050 | | 0,047 | |

Tabel 66 bevat de parameterschattingen, verklaarde variantie en ICC's voor het compacte totaalmodel voor Samenvatten. Elke parameterschatting is een gepoolde schatting op basis van vijf geïmputeerde datasets. Een aantal interacties met type onderwijs was significant. Er zijn daarom aparte modellen geconstrueerd voor het bo en sbo.

Tabel 66: Compact totaalmodel Samenvatten

| | Totaal | | bo | | sbo | |
|--|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| | Beta | p | Beta | p | Beta | p |
| FIXED | | | | | | |
| (Intercept) | 0.011 | 0.823 | -0.010 | 0.834 | -0.545 | <0.001 |
| Type onderwijs ¹³⁸ | -0.622 | <0.001 | | | | |
| Thematisch onderwijs ¹³⁹ | -0.028 | 0.574 | -0.028 | 0.565 | -0.364 | <0.001 |
| Inhoudelijke interesse leerlingen teksten BL ¹⁴⁰ | -0.057 | 0.001 | -0.050 | 0.010 | -0.080 | 0.026 |
| Gebruik toetsen ¹⁴¹ | | | | | | |
| Gebruik toetsen: Soms, nooit of nvt | 0.057 | 0.401 | 0.058 | 0.385 | 0.004 | 0.975 |
| Gebruik toetsen: Regelmatig | 0.050 | 0.311 | 0.051 | 0.287 | -0.209 | 0.021 |
| Leesgedrag leerlingen ¹⁴² | -0.080 | <0.001 | -0.078 | <0.001 | -0.099 | 0.040 |
| Leesmotivatie: extrinsiek ¹⁴³ | 0.061 | <0.001 | 0.048 | 0.008 | 0.105 | 0.003 |
| Leesvertrouwen ¹⁴⁴ | -0.132 | <0.001 | -0.119 | <0.001 | -0.183 | <0.001 |
| Geslacht leerling ¹⁴⁵ | 0.102 | 0.001 | 0.129 | <0.001 | -0.018 | 0.817 |
| Leeftijd leerling | -0.082 | <0.001 | -0.086 | <0.001 | 0.040 | 0.243 |
| Thuistaal ¹⁴⁶ | -0.130 | 0.002 | -0.105 | 0.025 | -0.227 | 0.010 |
| Aantal boeken thuis ¹⁴⁷ | | | | | | |
| Aantal boeken hoog | 0.196 | <0.001 | 0.206 | <0.001 | 0.093 | 0.424 |
| Aantal boeken midden | 0.149 | <0.001 | 0.153 | <0.001 | -0.078 | 0.401 |
| Type onderwijs * Thematisch onderwijs | -0.364 | 0.001 | | | | |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: Soms, nooit of nvt | -0.067 | 0.667 | | | | |
| Type onderwijs * Gebruik toetsen: Regelmatig | -0.292 | 0.004 | | | | |
| Type onderwijs * Leeftijd leerling | 0.110 | 0.004 | | | | |
| Type Onderwijs * Aantal boeken (hoog) | -0.064 | 0.603 | | | | |
| Type Onderwijs * Aantal boeken (midden) | -0.203 | 0.034 | | | | |
| Random effecten | | | | | | |
| Klas (niveau 2) | 0.035 | | 0.033 | | 0.034 | |
| Leerling (niveau 1) | 0.714 | | 0.694 | | 0.793 | |
| R2-change t.o.v. nulmodel met alleen Type onderwijs voor de totale groep en leeg model voor bo/sbo model | 0.100 | | 0.092 | | 0.129 | |
| ICC | 0.047 | | 0.045 | | 0.041 | |

138 Categorie: bo (= ref.groep); sbo

139 Categorie: thematisch onderwijs met BL; thematisch onderwijs zonder BL of geen thematisch onderwijs (= ref. groep)

140 Hoe hoger de factorscore op de schaal Inhoudelijke interesse, hoe minder interessant de leerlingen de teksten vinden die ze lezen op school

-
- 141 Categorie: altijd voor vormgeving onderwijs (=ref.groep), regelmatig; soms, nooit of niet van toepassing
 - 142 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesgedrag buiten school des te minder vaak lezen leerlingen buiten school
 - 143 Hoe hoger de factorscore op de schaal Extrinsieke leesmotivatie des te minder leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn
 - 144 Hoe hoger de factorscore op de schaal Leesvertrouwen des te minder leerlingen vertrouwen hebben in de eigen leesvaardigheden
 - 145 Categorie: meisje; jongen (= ref.groep)
 - 146 Categorie: (bijna) altijd Nederlands (=ref.groep); soms of nooit Nederlands
 - 147 Laag (= ref.groep); midden; hoog